



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade
em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

**Atitudes dos professores do ensino básico do Agrupamento de
Escolas de Escariz - Arouca face à inclusão de alunos com
autismo nas turmas regulares**

Sandra Marisa Pinho Azevedo

Lisboa, Julho de 2013

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade
em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

**As atitudes dos professores do ensino básico do Agrupamento
de Escolas de Escariz - Arouca face à inclusão de alunos com
autismo nas turmas regulares**

Sandra Marisa de Pinho Azevedo

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação da Professora Cristina Saraiva

Lisboa, Julho de 2013

Resumo:

O paradigma da escola ao serviço da preparação de elites está a ser substituído pelo da escola universal e para todos. O modelo de escola inclusiva trouxe uma nova visão de escola, na qual se promove a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais, moderadas e severas, nas classes regulares, dando assim, a oportunidade de todos aprenderem juntos. É inquestionável o papel cada vez mais importante do professor no decorrer deste processo de inclusão. Assim sendo, a escolha do tema « As atitudes dos professores do ensino básico do Agrupamento de Escolas de Escariz - Arouca face à inclusão de alunos com autismo nas turmas regulares» surge pois da necessidade de alertar para a importância que a formação, o ciclo que lecionam e a pesquisa de informação que os professores fazem tem na inclusão e no desenvolvimento e aquisições futuras das crianças portadoras de autismo.

Partindo de uma base teórica e analisando a opinião dos professores do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Escariz, em relação às problemáticas: a inclusão/formação de professores e inclusão/ciclo que lecionam, inclusão/tempo de serviço, pretendemos desenvolver este trabalho em duas vertentes distintas, sendo a primeira o enquadramento teórico onde se teve em conta tudo o que envolve a patologia do autismo, sentiu-se necessidade de fazer uma pesquisa bibliográfica exaustiva, de forma, a que todos os conhecimentos apreendidos contribuam para um maior esclarecimento para todos os que procurem estar informados e/ou saber mais sobre o Autismo. Na segunda vertente aplicou-se um inquérito por questionário aos professores do 1º, 2º e 3º ciclos do agrupamento, no sentido de aprofundar e recolher informação sobre o conhecimento do autismo pela classe docente e tentar perceber se estes professores estão ou não preparados para incluir esses alunos nas suas turmas.

Depois de analisadas as repostas obtidas, tentaremos encontrar possíveis estratégias a implementar no agrupamento para dar a conhecer características, estratégias...destes meninos que nos acompanham diariamente.

Os dados obtidos durante esta investigação permitiram compreender melhor a patologia do autismo e as diferenças de atitudes em função das variáveis selecionadas.

PALAVRAS – CHAVE: Atitudes dos professores; Inclusão; Autismo; Necessidades Educativas Especiais

Abstract:

The paradigm of school to serve and prepare the elites is being replaced by the universal and inclusive school. The model of inclusive school brought a new vision of school, which promotes the inclusion of pupils with special educational needs, moderate or severe, in regular classes. Therefore, it brought everyone the opportunity to learn together, in the same space. There is no doubt that the role of the teacher, during this process of inclusion, is increasingly important. The choice of the theme "The attitudes of primary/basic school teachers in the *Agrupamento de Escolas de Escariz - Arouca* towards the inclusion of students with autism spectrum in regular classes" arises from the need to raise awareness of the importance of teacher training in the inclusion and in the development of future acquisitions of children with autism.

We used a theoretical basis to analyze the views of teachers in the Primary School in relation to these variables: inclusion /teacher training and inclusion / years of service. We intend to develop this work in two different parts. The first, with a theoretical framework, where we took into account everything that involves the pathology of autism and it was necessary to do an exhaustive research. The results might contribute to a better explanation for those who seek for information and want to learn more about Autism. In the second part, we applied a questionnaire to several teachers, working in the Primary/Basic school in the *Agrupamento de Escolas de Escariz*, in order to get information about the knowledge of autism by these teachers and try to understand if these teachers are prepared or not to include these students in their classes.

The data obtained during this investigation provided a better understanding of the pathology of autism and of the differences in attitudes, according to the selected variables.

KEY WORDS: teachers' attitudes, Inclusion, Autism, Special Educational Needs

Agradecimentos:

O trabalho aqui apresentado só foi possível porque contou com a colaboração, o estímulo e a ajuda de várias pessoas. A realização de uma tarefa desta natureza implica motivos e razões complexas mas, acima de tudo, implica que se acredite ser uma tarefa importante no conjunto global da nossa vida.

E, se a vida não é linear, também a realização de um trabalho desta natureza oscila entre momentos de empolgamento e desânimo, entre a convicção da sua importância e a relativização do seu valor, entre a discrepância do tempo dos outros e a do nosso próprio tempo. Daqui decorre a importância de todos os apoios que recebi, científicos, institucionais e humanos. É, pois, um imperativo para mim manifestar publicamente a minha dívida e gratidão a todos quantos contribuíram para tornar possível a concretização deste trabalho.

Assim agradeço:

À minha orientadora Prof^a D^a Cristina Saraiva, pela orientação deste trabalho, compreensão e disponibilidade que manifestou nas diferentes fases deste trabalho.

Um agradecimento especial aos professores que se disponibilizaram a responder aos questionários, facultando as suas atitudes e a sua experiência na docência, contribuindo para que este trabalho se tenha tornado possível.

Aos meus colegas deste curso, que com a sua amizade, companheirismo e cumplicidade tornaram esta fase da minha vida bem mais agradável.

Abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Perturbação Autista

PEI – Programa Educativo Individual

UEEA – Unidade de Ensino Estruturado de Autismo

Índice

| | |
|--|-----|
| Resumo | iv |
| Abstract: | v |
| Agradecimentos | vi |
| Abreviaturas | vii |
| Introdução..... | 12 |
| Capítulo 1 – Revisão da Literatura..... | 15 |
| 1.1. Atitudes face à inclusão de alunos com autismo | 16 |
| 1.1.1- Conceito de atitude..... | 16 |
| 1.1.2. Atitudes para a mudança – o papel do professor | 18 |
| 1.2- Autismo | 24 |
| 1.2.1- Perspetiva histórica | 24 |
| 1.2.2- Definição de Autismo | 26 |
| 1.2.3. Etiologia/ Causas do Autismo | 28 |
| 1.2.4. Características do Autismo | 29 |
| 1.2.5. O Programa de Intervenção..... | 30 |
| 1.3- Educação inclusiva face ao autismo..... | 33 |
| 1.3.1. Conceito de inclusão..... | 33 |
| 1.3.2- Legislação portuguesa..... | 35 |
| 1.3.3. Vantagens da Inclusão..... | 38 |
| 1.3.3.1 – Vantagens para o aluno..... | 38 |
| 1.3.3.2 – Vantagens para a turma | 39 |
| 1.3.3.3 – Vantagens para o Professor | 39 |
| 1.3.4 O papel da escola na inclusão de uma criança com autismo | 40 |
| Capitulo 2 – Metodologia da investigação..... | 43 |
| 2.1. Introdução | 44 |
| 2.2 Hipóteses e Variáveis | 45 |
| 2.3 Objetivo | 46 |
| 2.4. Instrumentos de investigação | 46 |
| 2.4. Cronograma | 48 |
| 2.5. Caraterização da amostra..... | 49 |
| Capitulo 3 – Avaliação dos resultados | 56 |
| 3.1. Apresentação dos resultados..... | 57 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 4 – Ação – Possíveis estratégias a implementar | 91 |
| Conclusão..... | 94 |
| Linhas futuras de investigação..... | 97 |
| Bibliografia..... | 99 |
| Anexos | 102 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Género | 57 |
| Gráfico 2 - Idades | 58 |
| Gráfico 3 - Habilitações literárias | 58 |
| Gráfico 4- Tempo de serviço..... | 59 |
| Gráfico 5 - Ciclo de ensino que lecionam..... | 59 |
| Gráfico 6 - Formação em educação especial..... | 60 |
| Gráfico 7 - Pensa conhecer o autismo? | 60 |
| Gráfico 8 - Tem na sua sala, ou já teve, alunos com autismo? | 61 |
| Gráfico 9 - Quais considera ser as principais características das crianças com PA (atraso significativo no desenvolvimento cognitivo)..... | 62 |
| Gráfico 10 - Quais considera ser as principais características das crianças com PA? (dificuldade em entender metáforas)..... | 62 |
| Gráfico 11 - Quais considera ser as principais características das crianças com PA? (dificuldade na socialização) | 63 |
| Gráfico 12 - Quais considera ser as principais características com PA? (insistem no seguimento de rotinas) | 63 |
| Gráfico 13 - Quais considera ser as principais características das crianças com PA? (dificuldade em perceber expressões faciais) | 64 |
| Gráfico 14 - Quais considera ser as principais características das crianças com PA (dificuldade no pensamento abstrato)..... | 64 |
| Gráfico 15 - Quais considera ser as principais características das crianças com PA? (têm boa coordenação motora)..... | 65 |
| Gráfico 16 - Quais considera ser as principais características das crianças com PA? (apresentam características faciais que os distinguem dos outros) | 65 |
| Gráfico 17 - Quais considera ser as principais características das crianças com PA? (dificuldade na interação social)..... | 66 |
| Gráfico 18 - Quais considera ser as principais características das crianças com PA? (têm interesses específicos) | 66 |
| Gráfico 19 - Quais considera ser as principais características das crianças com PA? (dificuldade em adaptar-se à mudança)..... | 67 |
| Gráfico 20 - Quais considera ser as principais características com PA? (existe atraso significativo na linguagem)..... | 67 |
| Gráfico 21 - Quais considera ser as principais características das crianças com PA? (repetição de palavras proferidas por outros (ecolalia)..... | 68 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 22 - Leitura do decreto de lei 3/2008 | 68 |
| Gráfico 23 - Formação adequada para integrar/ incluir crianças com autismo | 69 |
| Gráfico 24 - Costuma frequentar as ações de sensibilização relacionadas com autismo disponibilizadas pelo agrupamento? | 69 |
| Gráfico 25 - Os alunos portadores de autismo perturbam o normal funcionamento das aulas | 70 |
| Gráfico 26 - Apoio a alunos com autismo de ser da responsabilidade do professor de educação especial | 71 |
| Gráfico 27 - Os alunos com autismo devem estar incluídos na turma regular, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam | 71 |
| Gráfico 28 - A inclusão pretende que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade | 72 |
| Gráfico 29 - A inserção da crianças com autismo nas classes regulares é benéfica para os colegas | 73 |
| Gráfico 30 - Diversificar as estratégias de ensino utilizadas para ensinar uma criança com autismo | 73 |
| Gráfico 31 - Planear o trabalho pedagógico considerando as necessidades do aluno com autismo é simples | 74 |
| Gráfico 32 - Ter experiência e formação para lidar com os alunos com autismo é essencial | 74 |
| Gráfico 33 - Se o professor do ensino regular não tiver formação especializada dificilmente conseguirá dar respostas adequadas aos alunos com autismo | 75 |
| Gráfico 34 - Os professores preocupam-se em frequentar ações de formação ligadas à educação especial | 76 |
| Gráfico 35 - Preocupação por parte dos professores em pesquisar informação acerca do autismo para assim melhor conhecer as características e melhor lidar com estes alunos | 76 |
| Gráfico 36 - O professor preocupa-se em desenvolver competências no aluno portador de autismo | 77 |
| Gráfico 37 - Preocupação do professor em fazer adequações de modo a que estes alunos tenham melhores resultados | 77 |
| Gráfico 38 - Professores de educação especial usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores do ensino regular | 78 |
| Gráfico 39 - Os professores de educação especial têm melhor preparação que os professores do ensino regular para ensinar as crianças com autismo | 78 |
| Gráfico 40 - Sinto-me capaz de integrar na minha turma uma criança com autismo | 79 |
| Gráfico 41 - Quando um aluno com autismo é incluído na turma há uma preocupação por parte do professor em pesquisar informação acerca do autismo | 80 |
| Gráfico 42 - Os professores preocupam-se em frequentar ações de formação ligadas à educação especial | 81 |
| Gráfico 43 - Planear o trabalho pedagógico considerando as necessidades do aluno com autismo é simples | 83 |
| Gráfico 44 - O professor titular preocupa-se em desenvolver competências no aluno portador de autismo | 84 |
| Gráfico 45 - Sinto-me capaz de integrar na minha turma crianças com autismo | 85 |
| Gráfico 46 - Conhecimento das características dos alunos com autismo por parte dos inquiridos de acordo com o ciclo que lecionam | 89 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Localização geográfica de Escariz..... | 49 |
| Figura 2 - Mapa da UEEA do Agrupamento de Escolas de Escariz | 54 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1- Distribuição dos alunos | 50 |
| Tabela 2- Distribuição do pessoal docente | 51 |
| Tabela 3 - Distribuição de alunos com autismo no pré-escolar | 52 |
| Tabela 4 - Distribuição dos alunos com autismo no 1º ciclo..... | 53 |
| Tabela 5 - Distribuição dos alunos com autismo no 2º ciclo..... | 53 |
| Tabela 6 - Distribuição dos alunos com autismo no 3º ciclo..... | 53 |
| Tabela 7 - Ordem decrescente dos iténs sobre as caraterísticas das crianças com autismo conforme a percentagem do número de respostas..... | 88 |

Introdução

Introdução

A presença, nos vários contextos sociais, de crianças e jovens portadores de autismo representa, quer uma interrogação permanente sobre a natureza e origem das diferenças individuais, quer um grande desafio para aqueles que se dedicam à sua formação e reabilitação.

Constituindo uma das situações de inadaptação mais comuns, desde há muito que diversos investigadores e instituições se empenham na criação de vários tipos de serviços que providenciem o máximo de qualidade de vida e de realização pessoal aos portadores desta deficiência.

O conceito de Escola Inclusiva visa dar uma resposta global a esta questão, e enquadra-se numa perspetiva de democratização e acessibilidade a todas as crianças, de uma escola aberta, integrando e incluindo todos os alunos no mesmo tipo de ensino, proporcionando-lhes a igualdade de oportunidades educativas e sociais.

A Escola Inclusiva pretende, assim, marcar a passagem de um modelo tradicional, em que havia turmas específicas de ensino especial, centrado no professor de educação especial, para um novo modelo que atende às diferenças individuais, procurando potencializar o desenvolvimento de acordo com as características de cada aluno, o que implica a flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e dos currículos e na formação dos professores.

No modelo inclusivo, para responder às necessidades dos alunos, o importante não é classificá-los ou centrar-se nas suas limitações, mas, fundamentalmente equacionar as suas necessidades de forma interativa, enquadrando-as no espaço turma e tendo em conta todo o contexto social mais próximo. A tónica fundamental de uma prática inclusiva passará a centrar-se nas aprendizagens significativas, na gestão flexível do currículo e nos recursos educativos necessários a um apoio adequado a cada situação.

A intervenção junto dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ao recusar ambientes segregadores, exige dos professores, adaptações, modificações ou alterações curriculares que vão ao encontro das necessidades e características das crianças e dos recursos disponíveis. Essas adaptações curriculares não devem dizer unicamente respeito à planificação das unidades – objetivos, estratégias, materiais, conteúdos e avaliação –, mas, também devem considerar a formação dos professores reforçando a aquisição de novas técnicas de ensino de métodos pedagógicos que têm por base as necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos.

A escolha do tema « As atitudes dos professores do ensino básico do Agrupamento de Escolas de Escariz - Arouca face à inclusão de alunos com autismo nas turmas

regulares” surge pois da necessidade de alertar para a importância que a formação dos professores tem no desenvolvimento e aquisições futuras das crianças, portadoras ou não de deficiência procurando dar resposta às dificuldades sentidas pelos professores sobre esta temática. É meu objetivo neste trabalho estudar até que ponto a formação em educação especial, o ciclo que lecionam e o tempo de serviço fazem alterar as atitudes dos professores em relação a estes alunos

É neste âmbito, e tendo como campo de estudo as crianças portadoras de autismo, que desenvolvemos o presente trabalho que se encontra elaborado em diferentes vertentes:

Numa primeira vertente, procuraremos definir atitudes dos professores e relacionar essas atitudes dos professores e a inclusão. Procuramos dar uma perspetiva evolutiva do autismo, as suas características e possíveis programas de intervenção. Apresentaremos o conceito de inclusão e analisaremos as vantagens que a Inclusão traz para alunos, professores e turmas definindo o papel dos professores, pais e escola no caminho da Inclusão.

Na segunda vertente apresentamos os resultados de um projeto de pesquisa, com base numa metodologia de investigação, cujos procedimentos assentam num trabalho de campo.

É pois, a partir do tratamento dos dados de opinião escolhidos a partir do instrumento utilizado, que a nossa investigação empírica constituirá o objetivo de dar corpo à colocação da nossa questão de base – Será que os professores do 1º, 2º e 3º ciclo do Agrupamento de Escolas de Escariz- Arouca sentem-se preparados para incluir nas suas turmas crianças com autismo?

A partir das respostas encontradas para a questão base iremos tentar dar respostas, estratégias para ir de encontro às principais falhas que encontrarmos tentando partir para a ação e minimizar questões que ainda não estejam ultrapassadas.

Capítulo 1 – Revisão da Literatura

1.1. Atitudes face à inclusão de alunos com autismo

1.1.1- Conceito de atitude

As pessoas têm atitudes a propósito de imensas coisas. Podem ser sobre pessoas, como um colega de trabalho, o ministro da educação, o seu orientador. Identicamente, podem ter atitudes sobre objetos muito concretos, um cozinhado, uma casa. Ou, também, atitudes respeitantes a conceitos abstratos, como a amizade, a justiça, a ditadura. Mas a definição que todos nós sabemos dar sobre atitudes, (sob o ponto de vista do senso comum), não corresponde ao conceito científico.

O conceito de atitude é o mais central da psicologia social e foi, ao longo do tempo, aceitando definições sucessivas. Porém, há que distinguir a noção comum e o conceito científico de atitude. Como noção, a atitude significa um ato, uma postura do corpo ou o sentido de um propósito. Mas como conceito, a atitude representa um esquema mental que efetua a mediação entre o pensamento e o comportamento, não podendo ser observável. Por outro lado, não podemos confundir as atitudes com opiniões, traços de personalidade, crenças, valores ou ideologias. A posição de cada um, a sua atitude é diferenciada e divergente, assente em valores, crenças, experiências e mesmo sentimentos e emoções. Segundo Early e Chaiken (1993), “a atitude é um constructo hipotético referente à «tendência» psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica”. Assim, as atitudes não são observáveis diretamente e expressam-se sempre por respostas avaliativas que podem ser de vários tipos: cognitivas (ligadas a opiniões, ideias, crenças...); afetivas (ligadas a emoções e sentimentos) e comportamentais (relacionadas com comportamentos ou intenções de comportamentos em que as atitudes se podem manifestar).

Em Psicologia Social o constructo de atitude reporta-se “ a estados mentais” ou “acontecimentos mentais” (Neto, 1998). Folulquié e Saint Jean (1969, citado por Ventura e Neto, 2004) retomaram a definição clássica de atitude estabelecida por Allport (1935) a atitude “é uma disposição (state of readiness) mental e nervosa, organizada pela experiência, e que exerce uma influência diretiva ou dinâmica na conduta do indivíduo (individual reponse) em relação a todos os objetos e a todas as situações com que está em ligação”.

Morissette et al (1994) adianta que atitude constitui “uma disposição interior da pessoa que se traduz em reações emotivas moderadas que são assimiladas e depois experimentadas sempre que a pessoa é posta perante um objeto (ideia ou atividade).

Estas reações emotivas levam-na a aproximar-se desse objeto (a ser favorável ou a afastar-se dele (a ser desfavorável)". Seguindo a mesma linha de pensamento, Eagly e Chaiken (1993, citado por Lima , 2004) consideram que atitude é um construto hipotético referente à "tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica".

Para Ajzen (1988, in Lima, 2004) "Atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento".

Embora se verifiquem ideias divergentes em relação ao conceito de atitude há também alguns pontos em comum:

→ Todos os autores se referem às atitudes como expressando posicionamento de um indivíduo ou de um grupo, construído a partir da sua história e das aprendizagens sociais;

→ As atitudes referem-se a experiências subjetivas;

→ Quando se fala da atitude de um indivíduo ou de um grupo social é sempre referente a um determinado acontecimento.

Mas, os numerosos estudos que definem e explicam este constructo, só vêm confirmar que este "é uma realidade psico-social ambígua e difícil de perceber" (Neto, 1998).

Por este motivo surgem modelos de atitudes na tentativa de aprofundar o conhecimento das mesmas.

De acordo com Triandis (1974), a atitude é uma ideia carregada de emoção que predispõe um determinado número de ações a um grupo específico de situações sociais. Assim sendo, a atitude não é mais do que uma emoção que se sente face a uma determinada situação com que se depara. A atitude é a avaliação que se faz do mundo que nos rodeia, é um julgamento.

A definição, proposta pelo autor, comporta três dimensões que correspondem às distintas componentes das atitudes:

Crenças (ideia, pensamentos) – componente cognitiva;

Emoção - componente afetiva;

Predisposição para a ação - componente comportamental.

(Triandis, 1974), remete para um "pensar", "sentir" e "agir", por parte do sujeito, perante uma realidade social.

1.1.2. Atitudes para a mudança – o papel do professor

Não há dúvida que o professor desempenha um papel preponderante e fundamental no contexto da inclusão. Ele é a “peça chave”, sem a qual não seria possível a inclusão.

É urgente, continuar a preparar os professores, para que nenhum fique indiferente às diferenças individuais das crianças diferentes. A formação para professores no campo da educação inclusiva, é fundamental, visto que as crianças com autismo, por razões específicas, exigem maior competência científica e pedagógica dos seus professores, que se traduzirão em métodos e processos de ensino adequados às crianças em questão.

A inclusão propicia uma mudança de atitude pedagógica do professor do ensino regular, circunscrita tradicionalmente ao cumprimento de um programa pré-estabelecido pelo Ministério da Educação.

O professor deve ter preparação para poder enfrentar as suas necessidades individuais e peculiaridades, para poder abandonar os tradicionais "medos", que se apoderam de si, quando são deparados com crianças com NEE, na turma onde vão lecionar. Esse medo, inerente a um processo de mudança, segundo Hallahan & Kauffman (1997), é devido, essencialmente, à falta de formação por eles sentida e necessária para ensinar crianças com NEE.

A inclusão exige uma grande flexibilidade por parte do professor, uma espécie de utilização do seu imaginário e da invenção.

É obrigação do professor do ensino regular, cooperar com o professor de educação especial, com os pais da criança, bem como com outros especialistas ou serviços da comunidade (médicos, psicólogos, terapeutas, etc.). A inclusão é um processo ativo e cooperante. O professor faz parte de uma equipa, na qual todos os elementos devem colaborar em uníssono, desempenhando uma missão comum: educar a criança especial.

Estes professores vão trabalhar com crianças que apresentam problemas sérios; vão ajudá-las, necessitando por isso de ter sentido de comunidade e responsabilidade e padrões de qualidade elevados. É necessário haver colaboração e cooperação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias e ambientes de aprendizagem flexíveis. As estratégias de aprendizagem devem ser baseadas na investigação, apresentarem novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional contínuo, participação total e condições necessárias para uma escola inclusiva.

É preciso haver espírito de diálogo entre professores, partilha de experiências, para que juntos conjuguem esforços, para que a criança se sinta totalmente incluída na sala de aula.

Do ponto de vista pedagógico, é necessário que o professor ofereça aos alunos um currículo diferenciado. Deve orientar a sua atuação, no sentido de atender cada aluno, de acordo com as suas necessidades específicas, possibilitando-lhe condições de executar com sucesso as tarefas que lhe são propostas.

Além dos requisitos básicos inerentes à sua profissão, o professor precisa ter uma personalidade adequada ao tipo de trabalho que vai desenvolver, ter equilíbrio emocional para enfrentar os problemas que lhe apareçam com serenidade, compreensão e tolerância. Precisa de atuar com sabedoria e habilidade diante das situações imprevistas, ultrapassando os problemas serena e amigavelmente.

A maior parte das vezes, mesmo num grupo social ou educativo restrito, como a escola, quando duas pessoas falam em "deficientes" referindo-se a elementos do seu meio envolvente, referem-se a realidades diferentes.

Na verdade, sempre houve pessoas com deficiência mas, nem sempre estas pessoas foram consideradas da mesma maneira.

As atitudes, não só dos professores, como profissionais de educação, mas também as da sociedade em geral, constituem pois, pressupostos em que se deve apoiar toda a reestruturação necessária no nosso sistema, servindo assim, de alicerce a este grande edifício que se pretende construir, que é a inclusão.

Tem-se reconhecido nos últimos anos uma evolução geral nas atitudes de carácter positivo, manifestando-se num maior sentido de cidadania, numa evolução dos direitos sociais conduzindo a uma maior igualdade, numa maior presença dos deficientes nas instâncias da sociedade. (Margem, 1984, cit. por Rodrigues, 1995)

Apesar de ser ter verificado alguma evolução em termos de mentalidades no que diz respeito à deficiência, continuam a persistir por vezes, atitudes negativas em relação ao processo da inclusão, muitas vezes ligadas ao medo do desconhecido. No entanto, há que respeitar esses medos e compreendê-los, e devem ser levados em consideração e partir dali para construir o processo. Uma grande parte dos professores da sala de aula comum ou da escola comum têm medo de não serem capazes de dar respostas a essas diferenças, porque se tem tido a homogeneização instalada na escola há tanto tempo que cada vez mais se vão fixando diferenças.

Para muitos autores, esta mudança de valores e atitudes são condições imprescindíveis para o sucesso da inclusão. E neste ponto, os professores, como agentes educativos têm uma importância determinante. É hoje reconhecido que do professor depende muito a eficácia ou não do ato educativo, provindo dele o sucesso ou fracasso do processo de inclusão.

Alguns autores são da opinião que uma das principais condições de êxito da inclusão é que os educadores que estão em contato com crianças deficientes as compreendam e sobretudo as aceitem. Os professores se não têm uma atitude de respeito e valorização em relação às diferenças, se não têm um compromisso, não irão responder adequadamente a essas diferenças; pelo contrário, um professor que respeite as diferenças, que seja comprometido com elas, responderá bem a elas.

É necessário acreditar que o importante é a escola ou o sistema educativo partir do ponto de que a diversidade não é um problema, mas pelo contrário, é uma oportunidade para enriquecer pessoal e socialmente todos os agentes educativos, e para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. É importante compartilhar com pessoas que têm diferentes experiências, opiniões, pontos de vista e conhecimentos. Torna-se então fulcral, uma atitude positiva, um compromisso e uma valorização das diferenças individuais, percebendo-as como uma oportunidade para aprender e não como um problema a resolver ou um obstáculo que se nos apresenta.

Segundo Nielsen (1999), no decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afeto. As atitudes do professor são rapidamente detetadas e adotadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.

Daí que as atitudes são um assunto a ser considerado em dois níveis: o primeiro é o da aceitação; o segundo – que é o importante – é da valorização. Existem pessoas que

aceitam as diferenças, mas não as valorizam, ou não as consideram como algo que pode enriquecê-las. E existem pessoas que as aceitam mas não se comprometem. A ideia é chegar ao compromisso e tudo isto passa, como já foi referido, por uma necessária e urgente mudança de mentalidades e atitudes. Mas as mudanças por vezes são difíceis, gostamos que o novo que chega se encaixe mais ou menos na estrutura na qual temos organizada a nossa visão de mundo.

Assim, segundo Rodrigues (1995), existem dois princípios essenciais para que se proceda a uma mudança de atitudes: a participação dos professores em todas as fases do processo de inovação e a formação destes agentes educativos para a mudança.

De facto, como já foi focado anteriormente, a formação de professores constitui um ponto crucial, sendo considerado igualmente um problema no campo da educação especial.

Partilhamos a opinião de Correia (1999) quando afirma que o sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração. Este autor defende ainda que os professores de ensino regular treinados em técnicas de integração podem responder de forma mais eficiente e adequada aos alunos com NEE, melhorando assim os resultados da inclusão.

Assim, consideram-se três modalidades de formação que deve revestir a preparação dos professores no sentido da mudança de atitudes e da aquisição de competências técnicas e pedagógicas:

- Formação inicial – na perspetiva de Mesquita e Rodrigues, (1994), (cit. por Correia, 1999) dos cursos de formação inicial deveriam fazer parte pelo menos uma disciplina que deveria ter um regime de funcionamento preferencialmente anual e incluída nos anos terminais dos cursos. No entanto o que se verifica é uma quase total senão mesmo total ausência de qualquer componente relativa à Educação Especial nos currículos de formação inicial de professores em quase todos os cursos superiores de formação de professores.

- Formação contínua – à semelhança do que acontece relativamente à formação inicial, também no âmbito da formação contínua persistem aspetos menos positivos. Embora se verifiquem alguns progressos nesta área, tendo-se verificado um aumento da oferta de formação, continua a existir alguma carência em termos de formação contínua dirigida aos

professores do ensino regular. Para além disso as ofertas que se proporcionam aos professores muitas vezes não vão de encontro à realidade que os cerca e muitas vezes os angustia. Concordamos pois, com Rodrigues (1994), quando defende que “mudança de atitudes faz-se muito mais pelo confronto prático com as experiências com a necessária reflexão que daí deverá decorrer, do que pelas formações essencialmente teóricas e desfasadas das realidades profissionais.”

No que diz respeito à formação contínua dos professores, Correia, 1994, (cit. por Correia, 1999) refere o seguinte:

“Dada a complexidade da educação especial e tendo em conta os princípios em que ela se inspira: normalização, integração, individualização e atenção multidisciplinar, a formação contínua deve dirigir-se a vários tipos de pessoal que desempenhem o seu trabalho de forma coordenada e que são, entre outros, os educadores, os professores de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, os professores do ensino secundário, os professores de escolas especiais, os intervenientes das equipas multidisciplinares, etc.

Quanto aos conteúdos a tratar, eles devem abordar um objetivo comum que tenha a ver com a especialização e/ou sensibilização/formação do professorado nas matérias respeitantes à educação especial, fundamentalmente naquilo que diz respeito à apresentação, atualização e aperfeiçoamento de métodos, técnicas e programas de intervenção que tenham a ver com o desenvolvimento pessoal e social da criança com NEE, com técnicas de avaliação, com adaptações curriculares, etc.

A formação contínua deverá ter lugar no próprio local onde o professor exerce a sua atividade e/ou numa instituição de ensino superior ou afim, através de cursos de longa duração, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósios, congressos e seminários.”

- Formação especializada – um dos problemas que afetava a Educação Especial era a carência de profissionais com formação nesta área, no entanto nos últimos anos tem-se observado um aumento destes profissionais consequência de um acréscimo da oferta de cursos de especialização na área da Educação Especial.

Assim, tendo em atenção a promoção do sucesso da inclusão do aluno com NEE, a formação dos professores do ensino regular, deverá dar-lhes preparação para entender a criança do ponto de vista emocional, promover a comunicação com os pais da criança em questão, Compreender de que forma é que as incapacidades ou desvantagens reveladas pelo aluno vão afetar as suas aprendizagens, proceder à identificação das necessidades

educativas e pôr em prática experiências de aprendizagem prescritivas, proceder à individualização do processo de ensino-aprendizagem, fazer uso dos serviços de apoio, compreender o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem.

No que diz respeito ao professor do ensino especial, o desempenho perfeito e rigoroso das funções que lhe competem, passa, como refere Correia (1999) pelo desenvolvimento de programas de formação que sejam capazes de promover a aquisição das competências necessárias para um adequado atendimento da criança com NEE.

Um bom programa de formação deverá conseguir que o professor adquira competências como (Correia, 1993): conhecer bem os currículos regulares e conseguir identificar, adaptar, bem como implementar currículos alternativos, ter capacidades de diagnóstico, prescritivas e de avaliação processual, conhecer bem o tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas, bem como das novas tecnologias que se aplicam à educação especial, conhecer todo o processo de avaliação educacional, compreender o processo administrativo conducente à organização e gestão do ambiente de aprendizagem, conhecer as técnicas escolares de orientação (vocacional) e aconselhamento, ter aptidão ao nível das relações humanas e públicas.

A partir do momento em que o professor de educação especial reúna todas estas competências, será capaz de desempenhar uma série de funções, que na ótica de Correia (1999), são as seguintes: planificar/programar, prestar serviços diretos e indiretos, poderá cooperar na formação do professor do regular, será capaz de participar ativamente no processo que estimule o envolvimento e participação dos pais em todo o processo educativo dos seus educação, poderá cooperar ao nível da elaboração do PEI, bem como ao nível da formação e coordenação de equipas multidisciplinares, na organização de estudos de caso, entre outras coisas.

Segundo o mesmo autor, para que o professor de educação especial possa desempenhar, plenamente, as funções de que está incumbido, este terá que estar integrado numa equipa multidisciplinar, cuja existência é condição necessária para que exista um bom atendimento da criança.

Para terminar, resumindo um pouco tudo aquilo que foi referenciado neste ponto do trabalho sublinhamos uma constatação feita por diversos investigadores na área das

Ciências da Educação: sem uma atitude e expectativa favorável por parte os professores não é possível a verdadeira inclusão...

1.2- Autismo

1.2.1- Perspetiva histórica

Durante muito tempo o autismo foi considerado uma patologia enigmática e vista como um misto de curiosidade e perplexidade.

As primeiras referências científicas relativas ao autismo devem-se ao pedopsiquiatra americano Leo Kanner (nascido na Áustria) e ao pediatra austríaco Hans Asperger, que, respetivamente em 1943 e 1944, descreveram uma doença infantil caracterizada, essencialmente, por uma perturbação na interação social, isto é, na maneira como as crianças estabelecem as trocas sociais.

Ambos os autores utilizam o termo “Autismo” para se referirem ao síndrome. As descrições de Kanner e Asperger são semelhantes em vários aspetos. Ambos observam nestes alunos um contacto visual pobre, uma marcada resistência à mudança e a procura de isolamento.

É de salientar que ambos sugeriam a existência de:

“ (...) Uma “perturbação de contacto” de natureza sócio-afetiva; ambos enfatizavam aspetos particulares e dificuldades no desenvolvimento e adaptações sociais, e ambos prestaram uma atenção especial aos movimentos repetitivos e a aspetos, por vezes surpreendentes, do desempenho e funcionamento intelectual ou cognitivo” (Pereira, 1999).

Curiosamente, após os trabalhos dos referidos pediatras, foi possível identificar descrições de pessoas que viveram há centenas de anos atrás que, de acordo com as novas terminologias, preencheram os critérios de inclusão para o diagnóstico de autismo.

Nessa altura, predominava o pensamento psicanalítico, o que levou à aceitação de que o autismo se tratava de um distúrbio emocional e que teria início numa idade muito precoce. A causa da perturbação na interação social e a incapacidade para partilhar interesses e atividades estava na relação afetiva “fria” e “distante” por parte da

mãe desde do nascimento do seu filho. As mães (as família) eram acusadas de “atirar” os filhos para a doença. Sabe-se lá quantas transportaram no rosto e na alma o aterrador anátema de “mães frigorífico” durante décadas.

Só nos anos 60 começaram a surgir novas ideias no que diz respeito à origem da síndrome autista. Começaram a surgir os primeiros estudos que ligaram o autismo a alterações biológicas.

Atualmente, passados mais de 60 anos desde que Leo Kanner identificou pela primeira vez esta patologia num grupo de crianças com características comportamentais distintas das perturbações mentais até aí descritas, ainda se mantém um certo enigma em relação às causas desta “doença” misteriosa, mas muito se tem investigado e descoberto com vista a uma melhor compreensão e intervenção neste quadro que afeta todas as áreas do desenvolvimento infantil e que se torna tão perturbante como perturbador.

Inicialmente, pensava-se que o autismo seria uma patologia rara que afetava poucas crianças. Contudo, a investigação constante, o aperfeiçoamento dos instrumentos de diagnóstico e o facto de se passar a considerar um espectro amplo de perturbações, com um núcleo central comum, permitiu concluir que esta patologia é mais frequente do que o que se pensava. Segundo o artigo de Astrid Moura Vicente intitulado “À caça dos genes do autismo”, publicado na revista “Notícias Magazine” no dia 14 de Dezembro de 2003, cerca de uma em cada mil crianças sofre desta doença do neurodesenvolvimento em Portugal.

Verificou-se, sem qualquer tipo de dúvidas, uma evolução no domínio do conhecimento do autismo, desde que Kanner descreveu, pela primeira vez, o autismo como uma síndrome bem definido.

Atualmente, com um conhecimento mais profundo e preciso desta síndrome, há um consenso quanto à necessidade de se fazer um diagnóstico e avaliação eficazes e proceder a uma intervenção psicoeducacional que deve ser estruturada, tendo sempre em conta as características individuais das crianças.

1.2.2- Definição de Autismo

Não é tarefa fácil definir o que é o autismo, mas hoje é possível afirmar que se trata de uma deficiência e não uma doença mental. Parece haver um crescente consenso de que o autismo pode ser causado biologicamente por diversos fatores etiológicos.

Desde 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner procurou dar, pela primeira vez, uma definição à referida patologia, já houve várias revisões do termo baseadas nos resultados de múltiplas investigações. Existem várias definições de autismo:

New Lexicon Webster's Encyclopedic Dictionary (1991), define autismo como uma desordem psiquiátrica em que o indivíduo se recolhe dentro de si próprio, não responde a fatores externos e exibe indiferença relativamente a outros indivíduos ou a acontecimentos exteriores a ele mesmo.

A Sociedade Americana de Autismo (Autism Society of America), define autismo como uma desordem desenvolvida mental vitalícia com perturbações em "competências físicas, sociais e de linguagem"

Também é definido como sendo uma "deficiência mental específica" que afeta qualitativamente as interações sociais recíprocas, a comunicação não verbal e a verbal, a atividade imaginativa e se expressa através de um repertório restrito de atividades e interesses (Frith, U. 1989).

Com o intuito de ultrapassar as polémicas e as dificuldades no que se refere ao diagnóstico, definição e classificação do autismo, Wing e Gould propuseram a apresentação do conceito de "Espectro do Autismo", que abrange uma diversidade de comportamentos distintos provenientes do mesmo distúrbio.

Atualmente, e devido ao facto das causas ainda mal se conhecerem, há todo um conjunto de definições aceites pela comunidade científica, mas todas elas incluem três critérios basilares, imprescindíveis para a formulação do seu diagnóstico, conhecidos como a "tríade de Wing":

- 1) Tem de existir uma perturbação ou alteração qualitativa na interação social manifestada pelos seguintes aspetos:
 - alteração profunda do uso de diversas competências não verbais (contacto visual, postura corporal, expressão visual);

- incapacidade de criar relações sociais adequadas ao nível de desenvolvimento;
- incapacidade de partilha de alegrias, interesses ou aquisições com outras pessoas (não mostrar, trazer ou apontar objectos de interesse);
- incapacidade para reciprocidade social e emocional.

2) Tem de existir uma perturbação ou alteração qualitativa da comunicação (incluindo a compreensão e a expressão da linguagem falada) manifestada, pelo menos, um dos seguintes:

- atraso na aquisição da linguagem falada, não compensada por outras formas de comunicação, como a mímica ou gestual;
- em pessoas com linguagem adequada, há alteração grave na capacidade de iniciar ou de manter uma conversação;
- uso repetitivo e estereotipado da linguagem ou da linguagem idiossincrática;
- imitação, jogo social e “faz-de-conta” pobre, inadequado ao seu nível de desenvolvimento.

3) Tem de apresentar padrões de comportamentos, interesses e atividades repetitivos e estereotipadas manifestados por, pelo menos, um dos seguintes:

- um ou mais padrões de interesse restrito e estereotipado anormais tanto na intensidade como no objeto;
- aderência inflexível a rituais ou comportamentos não funcionais;
- maneirismos motores repetitivos e estereotipados;
- persistência preocupante com partes de objetos.

Em suma, são conhecidos muitos sistemas classificativos, mas todos eles assentam nestes três critérios fundamentais.

1.2.3. Etiologia/ Causas do Autismo

Diversas teorias foram propostas para tentar explicar o aparecimento e as manifestações do autismo. Parece que o autismo será o resultado final de um número considerável de causas (etiologias). Na verdade, o problema da etiologia ou causa do quadro clínico do autismo é algo para que ainda não existe uma resposta muito “transparente” devido à falta de consenso que se tem vindo a sentir desde sempre na comunidade científica, em virtude do carácter heterogéneo deste síndrome.

Muitas mais investigações terão de se fazer para que se conheça a etiologia do autismo na sua totalidade. Não obstante esse conhecimento, é de extrema importância que seja feita uma intervenção precoce, tendo sempre em conta as potencialidades e capacidades das crianças.

Várias teorias têm surgido, desde as que apontam para o comportamento afetivo dos pais até à mais recente atenção para fatores de ordem biológica. (Nielson, 1999). Segundo Rotta, (2006) o autismo é um transtorno genético complexo havendo uma forte suspeita que os responsáveis sejam os cromossomas 2 e 7. Valoriza-se, ainda, os possíveis contornos biológicos, uma vez que, alguns estudos efetuados apontam para anormal organização minicolunar cerebral.

Estamos assim, segundo Garcia e Rodriguez (in Bautista, 1997) perante dois grandes blocos de teorias que têm definido causas opostas:

- Teorias Psicogenéticas - defendem como causa do autismo fatores familiares adversos que vão desencadear um quadro autista, as crianças eram normais no momento do nascimento, mas que, devido a fatores familiares adversos no decorrer do seu desenvolvimento, desencadearam um quadro autista. Hoje em dia, estas teorias são defendidas por poucos dado que não apresentam uma base que as sustente..

- Teorias Biológicas - entre estas teorias destacam-se as teorias genéticas (síndrome do X frágil), anomalias bioquímicas (esclerose tuberculose, fenilcetonúria não tratada, entre outras), de tipo infeccioso (rubéola, encefalite...), teorias da disfunção cerebral do hemisfério esquerdo e teorias imunológicas. Apesar de não existir, na maioria dos casos, uma causa biológica evidente, aceita-se que o défice cognitivo tem um papel deveras importante na génese do mesmo. Também não se sabe se é resultado de um agente etiológico ou da combinação de vários.

1.2.4. Características do Autismo

Falemos agora, de forma mais exaustiva, das manifestações mais comuns da síndrome autista.

As crianças com autismo evitam o contacto ocular e podem resistir ou mostrar desagrado a serem pegadas ou tocadas. Nota-se uma grande dificuldade quanto ao relacionamento com pessoas, objetos ou eventos. É de salientar que seres humanos, animais e objetos poderão ser tratados da mesma maneira, havendo uma relativa incapacidade para a partilha de interesses, alegrias e prazeres com as pessoas, mesmo com os familiares.

Tipicamente, as crianças com autismo isolam-se e demonstram incapacidade para estabelecer uma relação social adequada com os seus pares. Esta característica persiste, de um modo geral, até à vida adulta. À medida que a criança cresce, as perturbações da interação social tornam-se menos evidentes, particularmente se a criança for observada em ambientes familiares.

Muito precocemente, as crianças com autismo demonstram graves problemas na compreensão da fala, dos gestos e da expressão facial dos seus interlocutores (por exemplo, podem rir-se quando alguém grita ou ficar com medo quando alguém ri). A imitação é pobre, assim como o balbuciar, que ocorre, na maioria das crianças sem problemas por volta dos 6 a 8 meses. Todas as crianças com autismo, apresentam um atraso nas aquisições linguísticas, com incapacidade para a compreensão da linguagem falada. O seu vocabulário é pobre e pouco variado e recorrem muito pouco aos gestos ou à mímica (facial). Um outro fenómeno, muitas vezes descrito, é o da persistência da escolalia (repetição automática das palavras ou dos fins das frases dos interlocutores).

Frequentemente estabelecem ligações bizarras a certos objetos, ficando, por vezes, fascinados por pequenas coisas que, aparentemente, não têm grande importância. É de salientar ainda que a criança pode parecer surda e, no entanto, ser capaz de ouvir um sussurro proferido à distância. A recusa em ouvir é uma característica muito comum no autista. Os pais e todos os que trabalham com estas crianças nunca devem tomar esta recusa e os seus comportamentos em termos pessoais.

A nível comportamental, os autistas manifestam interesses restritos e estereotipados, brincando de forma invulgar, repetitiva e fora do contexto habitual, por exemplo, agrupar carros por cores. É também frequente adotarem determinados rituais

ou rotinas, como utilizar sempre o mesmo caminho para casa e qualquer alteração destes ou mesmo do meio familiar pode ter repercussões catastróficas. Outra característica comportamental consiste nos maneirismos motores, repetitivos e estereotipados que representam uma autoestimulação cinestésica (baloçar o corpo), preceptiva do tipo visual (olhar constante para as luzes), auditiva (bater palmas) e táctil (rasgar papel).

Para além das características referidas, parece importante mencionar alguns comportamentos problemáticos, como a hiperatividade, alteração na reação da dor, agressividade, maus hábitos de sono e alimentação (Pereira, 1999).

É de salientar que nem todas as crianças com autismo apresentam as características supra mencionadas e há uma ampla variedade quer na qualidade, quer na gravidade das manifestações da doença.

1.2.5. O Programa de Intervenção

O autismo não pode ser diagnosticado apenas a partir de um só sintoma, é necessário que estejam presentes simultaneamente os sintomas principais, manifestações essas que são notadas, quase sempre, antes dos três anos de idade, tipicamente entre os 6 e os 20 meses de idade. No momento em que há suspeitas desta síndrome, a criança deverá ser submetida a um diagnóstico e uma avaliação específica e fidedigna de modo a determinar o seu nível funcional. Esta avaliação é fundamental na medida em que irá permitir criar a base para a elaboração e implementação de um programa de intervenção precoce, imprescindível para o desenvolvimento da criança com autismo. Deve ser “o ponto de partida de uma longa viagem, que se pretende proveitosa”. Não há dúvidas quanto à eficácia das intervenções psico educacionais estruturadas e precoces, baseadas na avaliação das características individuais. As crianças com autismo são um grupo muito heterogéneo, pelo que o programa de intervenção deve ser adaptado especificamente a cada criança, família e contexto comunitário.

O programa de intervenção assenta basicamente, na prestação de cuidados médicos, educativos e sociais, numa perspetiva pluridisciplinar, com profissionais capazes de partilhar saberes uns com os outros e com os pais das crianças, que, por sua vez, devem assumir um papel central em todo o processo de intervenção. Na verdade, os pais são quem melhor conhece as motivações da criança, são a base da sua segurança

emocional, têm mais interações e em mais contextos muito variados. Sem a participação dos pais, é ilusório qualquer programa terapêutico e educativo.

Para Rotta (2006), o plano de tratamento deve ser individualizado e multidisciplinar, devendo incluir as perspectivas e os objetivos de todos nele implicados. A nível farmacológico, as drogas mais utilizadas são os neurolépticos, especialmente o haloperidol, uma vez que diminuiu a agressividade, as esteritipias e os comportamentos automutilantes.

Marcelli (2005), refere que o uso de neurolépticos ou sedativos revela-se útil em alguns casos, no entanto, o uso prolongado pode levar ao aparecimento dos efeitos secundários ou patogénicos dos medicamentos. Resumindo, “Até ao momento atual, não existem tratamentos medicamentosos específicos para as psicoses infantis e mais particularmente para o autismo infantil”.

Para Garcia e Rodriguez (in Bautista, 1997) “Os autistas têm enormes dificuldades em aprender (...) para eles não servem métodos de ensino geralmente utilizados com as outras crianças, como imitação, aprendizagem por observação do que outra pessoa faz, ou qualquer forma de transmissão simbólica”. Deste modo, a melhor forma de tratamento é melhorar a qualidade de vida destas crianças, aproximando-as do mundo das outras pessoas e utilizando técnicas de ensino que visem a modificação dos comportamentos.

Segundo Rotta (2006), a nível educacional e comportamental, as prioridades educacionais variam à medida que a criança se desenvolve. A intervenção deve permitir ao indivíduo autista desenvolver as suas capacidades e reduzir a incidência de problemas de comportamento, de modo a superar a barreira que o isola e conseguir um grau de integração satisfatório na sociedade. Para esta autora, os métodos de intervenção e tratamento, podem ser subdivididos em três grupos:

- os que usam modelos de análise do comportamento, onde se destaca a Terapia de Análise Aplicada de Comportamento;
- os fundamentados em teorias de desenvolvimento, onde se destacam os métodos “Floor Time” e o programa RDI (Intervenções de Desenvolvimento de Relações);
- os fundamentados em teorias de ensino estruturado, onde se destaca o programa TEACCH.

Este programa é um dos mais elaborados e consiste num "...conjunto de práticas educativas e pedagógicas que visam determinar, estimular ativamente, gratificar comportamentos e saberes operatórios cuja evolução é avaliada nos seguintes domínios: imitação, percepção, motricidade geral, coordenação óculo-manual, performance cognitiva, cognição verbal, linguagem." (Marcelli, 2005). Segundo este autor o método requer a participação ativa entre professores, terapeutas e pais.

Por ser o programa mais usado nas nossas escolas faremos uma abordagem mais aprofundada. O programa Treatment and Education of Autistic and related communication handicapped Children (TEACCH) foi criado no início dos anos setenta, pelo Dr. Eric Shopler e seus colaboradores e é considerado um modelo de intervenção, uma vez que permite a elaboração de programas adaptados às características específicas de aprendizagem de cada aluno e ao meio em que a aprendizagem ocorre. O programa é uma abordagem de intervenção, centrada na família em que os pais colaboram com os profissionais na elaboração de programas de ensino individualizado.

O Objetivo geral deste programa consiste em possibilitar ao autista inserir-se no seu meio ambiente, de modo a desenvolver o mais possível a sua autonomia, considerando ter três vertentes importantes o meio familiar, o meio escolar e na comunidade. Pretende-se a promoção do desenvolvimento normal, da comunicação e da linguagem assim como a educação da rigidez dos estereótipos e da auto-mutilação.

Este programa baseia-se num ensino estruturado que se centra nas áreas fortes encontradas nos autistas, tais como: processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais, adaptado às necessidades de cada criança.

É um sistema de organização de espaço, materiais e atividades, de forma a facilitar os processos de aprendizagem e a independência das crianças, nunca esquecendo dois aspetos básicos: o desenvolvimento da criança e a colaboração dos pais/ profissionais.

Os pais deverão dar informações acerca das características e comportamentos do seu filho, explicando se as atividades desenvolvidas em casa respondem ou não às capacidades educativas da criança

Os profissionais terão a função de transmitir aos pais as diferentes modalidades do programa, orientando e aconselhando-os na gestão de comportamentos e no ensino estruturado, nunca esquecendo que o programa educativo para cada criança deve ser

elaborado conjuntamente com pais e profissionais de acordo com as necessidades que ambos detetem.

Pretende-se com o ensino estruturado, através do método TEACCH, uma relação entre a estruturação do ambiente e a diminuição dos problemas de comportamento.

O método TEACCH é um ensino estruturado que minimiza os problemas comportamentais do aluno ao fazer com que o mundo pareça menos confuso para o autista. Este método modifica e organiza o meio a favor da deficiência. Investindo na autonomia, é gerador de autoconfiança e proporciona o desenvolvimento da autoestima.

Na sala TEACCH podemos encontrar vários espaços:

→ Local para brincar. As crianças aprendem a brincar através da estimulação do jogo simbólico, jogos de reciprocidade e do desenvolvimento das competências ao nível da coordenação óculo-motora e da perceção.

→ Local para aprender, onde se treinam as competências e novas aprendizagens. É a altura em que o educador/professor fica frente a frente com a criança.

→ Local do computador, pode ser utilizado por três fases: A criança e o professor, individualmente ou em parceria.

→ Local de trabalho, onde realiza o trabalho independente e autónomo. A criança trabalha de acordo com um plano no qual lhe é proposto a realização de tarefas de acordo com o seu perfil de competências. Todas as tarefas são treinadas no espaço aprender.

→ Local para tempo livre, onde cuidadosamente é seleccionado tudo o que a criança gosta de fazer. Neste local os terapeutas não devem interferir. É importante que a criança consiga discriminar, momentos de atividades estruturadas e momentos livres.

1.3- Educação inclusiva face ao autismo

1.3.1. Conceito de inclusão

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), “ (...) as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança capaz de ir ao encontro

destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”. Ainda de acordo com esta declaração: “As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se as crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações emigradas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos”.

A educação é fundamental para que uma sociedade se torne inclusiva. O mais importante são as crianças, pois só elas por causa da sua inocência e desconhecimento podem aprender a ver as necessidades especiais de forma natural, uma coisa que faz parte da natureza humana e não deve ser ignorada mas sim aceite, devemos ver todos como iguais.

Correia (2003) afirma que existe uma grande controvérsia em torno deste conceito, não só pelo facto de se lhe atribuir diversas interpretações, mas também pela forma mais ou menos abrangente de como é visto. Ou seja: há autores, investigadores e educadores que defendem a chamada inclusão total, defendendo a colocação de todos os alunos com NEE nas classes regulares (Stainback e Stainback, 1996), ao passo que há outros que já são a favor de uma posição mais moderada, admitindo que a classe regular não será a modalidade de atendimento ideal para alguns alunos, pelo menos a tempo inteiro (NJLD, 1994; Lieberman, 1996; Correia, 1997, Kauffman, 2002). Falar de inclusão, torna imprescindível explicitar muito bem o termo, sob pena de podermos não estar a falar da mesma coisa.

Correia (2003) considera que as escolas inclusivas têm um sentido de coesão da comunidade aberta às diferenças que dá resposta às Necessidades Educativas Especiais, valorizando a diversidade na medida em que essa fortalece a classe e oferece a todos os seus membros oportunidades de aprendizagem. Citando Stainback e Stainback (1992), Correia prossegue afirmando que uma escola inclusiva é a que educa dentro de um único sistema, proporcionando programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades.

O conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, uma vez que ele nasce com o fim de inserir as crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares das suas residências. Ou seja, importa sublinhar que o aluno com

Necessidades Educativas Especiais, mesmo com Necessidades Educativas Especiais severas, deve ser inserido na classe regular, sempre que isso seja possível, mas importa também salvaguardar os seus direitos, respeitando as suas características individuais as suas capacidades e as suas necessidades específicas, Correia (2003).

Para Susan R. Sandall e Ilene S. Schwartz (2003), citados por Correia, a inclusão significa a participação e pertença de um indivíduo numa sociedade diversa. Afirmam ainda que “O ensino especializado é uma componente da inclusão. É a base da educação especial. Quer dizer, um objetivo declarado da educação é melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, através do ensino de novas capacidades, tentando remediar atrasos e prevenindo incapacidades secundárias.”

Atualmente, temos em vigor o Decreto de Lei n.º 3/ 2008, de 07 de Janeiro, que tem como objetivo promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, tendo por base a orientação para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Refere ainda, este artigo, que após a declaração de Salamanca – 1994, se tem vindo a afirmar a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter no seu seio grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção tem vindo a usufruir do apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais. A educação inclusiva aponta para a equidade educativa e por esta entende-se a garantia. A inclusão é mais do que um juízo de valor é uma maneira de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode ter um papel fundamental ao oferecer as mesmas oportunidades, melhorando assim a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo.

Inclusão não é apenas uma experiência social. Uma das principais descobertas da investigação na área da inclusão é que “estar lá” não é suficiente. Há características essenciais que são necessárias para as experiências de aprendizagem de qualquer criança e para estimular o seu desenvolvimento. As experiências devem ser apropriadas ao desenvolvimento e planeadas individualmente para que esta possa tirar proveito de todo o seu complemento.

1.3.2- Legislação portuguesa

O Tempo sofre mutações, as mentalidades alteram-se, segundo Camões «Mudam-se os tempos/ Mudam-se as vontades (...). Todo este mundo é feito de

mudança.» Com o decorrer dos tempos as concepções sociais e científicas foram-se alterando, dando origem a alterações legislativas.

Intervir, é necessariamente alterar as interações entre as componentes do sistema, seja aumentando as coerências do funcionamento deste, seja introduzindo-lhe um conjunto maior ou menor de modificações.

Perante o exposto, faremos referência à legislação mais relevante publicada em Portugal, referente à educação dos alunos portadores de deficiência como

O Decreto-Lei nº 31801, de 26 de Dezembro de 41, fazia alusão a estas pessoas, inseridas em instituições de cariz assistencial, como “anormais”.

O Decreto-Lei nº 53401, de 27 de Dezembro de 45, “rotulava” estas pessoas de “anormais reeducáveis e anormais ineducáveis”.

O Decreto-Lei nº 43725, de 24 de Junho de 61, diferenciava-os em: “atrasados mentais, duros de ouvido, com problemas de ortofonia, de dislexia,... e psicopatas”;

Depois do 25 de Abril de 1974, através do Decreto-Lei nº 59/76 houve regulamentação dos centros de Ensino Especial que transitaram para os Centros Regionais de Segurança Social por despacho dos decretos 594 e 79, publicados em 1976 e 1979.

A Constituição da República Portuguesa, de 1976, considera o ensino básico como universal, obrigatório e gratuito; acessível a todos os cidadãos, tendo cada um direito à educação e à cultura com igualdade de oportunidades quer ao acesso quer ao êxito escolar. Concretamente no seu art. 71º, consagra todos os direitos constitucionais às pessoas com deficiência e “responsabiliza” o Estado na política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração.

Com a publicação da Lei nº 66 de 4 de Outubro de 1979, o Ministério da Educação tentou definir de uma forma mais completa o âmbito e os objetivos da Educação Especial. Deu-se especial ênfase aos critérios do modelo clínico, que indicam a categorização e classificação das deficiências e proporcionam a introdução de uma educação integrada nos estabelecimentos do ensino regular.

O Decreto-Lei nº 361/89, de 18 de Outubro, contempla que as DREs, com apoio do departamento técnico-pedagógico, deveriam ser responsáveis pelo cumprimento das

orientações publicadas a nível central no tocante à Educação Especial. Por outro lado, dá-lhes alguma autonomia quando prevê que as mesmas rentabilizem os meios possíveis na área da Educação Especial, concretamente ao organizarem as equipas de Ensino Especial Integrado.

Um momento altamente marcante na Educação Especial em Portugal, foi a publicação do Dec.- Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que veio colmatar uma lacuna há muito sentida. Este documento foi publicado em 1991, mas foi começado a preparar na altura do Warnock Report.

Este decreto constava de legislação sobre a integração de crianças com NEE nas escolas regulares. Referiu como pilares da sua aplicação a formalização de novos conceitos em Educação Especial, as recomendações de organismos internacionais, introduzindo ao mesmo tempo importantes reformas neste domínio. Numa fase posterior a portaria n.º 611/93 de 29 de Junho, regulamentou a integração de crianças com NEE. O Dec.- Lei n.º 319/91, vem responsabilizar a escola por todos os alunos, tendo esta que assegurar respostas educativas adequadas a problemáticas específicas.

Atualmente regemo-nos pela lei 3/2008 de 7 de janeiro que valoriza a educação e promove a melhoria da qualidade do ensino. O ensino é orientado para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens numa escola inclusiva e democrática. Importa planear um sistema de educação flexível que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos incluindo os com necessidades educativas especiais.

Principalmente após a Declaração de Salamanca (1994) tem vindo a crescer a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, grupos de crianças e jovens. A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

A escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, com o objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Existem apoios especializados que visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação,

da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

1.3.3. Vantagens da Inclusão

1.3.3.1 – Vantagens para o aluno

De um modo geral, todos os autores que consultamos, concretamente Correia (1997), Mercer (1991), Deno (1970), citados por Correia (1999), Sailor, (1991), citado por Turnbull et al (1995), partilham da opinião que a escola é o local ideal para se iniciar a inclusão da criança portadora de deficiência, uma vez que, é nela que, conjuntamente com as crianças ditas normais, esta vai aprender as primeiras regras sociais e partilhar de um ambiente idêntico ao que terá mais tarde na sociedade.

A inclusão no ensino regular, irá facilitar à criança com deficiência, a aquisição de comportamentos sociais por imitação das outras crianças, exercendo uma influência positiva na imagem que ele faz de si próprio. Desta forma, a criança com deficiência, vai aprender a normalizar os seus comportamentos e a adquirir mais confiança em si própria porque faz parte de um grupo de indivíduos, ditos normais, o que não acontecia se fosse educada numa escola especial. É na escola, que a criança com deficiência desenvolve as suas potencialidades e mostra que afinal é um ser capaz.

A inclusão permite ao aluno com autismo, aprender junto dos seus pares sem autismo, proporcionando-lhe aprendizagens similares e interações adequadas, para além da inclusão pretender retirar o estigma da deficiência, sendo preocupação deste tipo de escola, o desenvolvimento global no seio de um espírito de pertença e participação em todos os itens da vida escolar, sem descuidar as suas necessidades específicas.

1.3.3.2 – *Vantagens para a turma*

Ao aluno sem autismo, permite-lhe perceber que todos somos diferentes, e que essas diferenças devem ser respeitadas e aceites e que cada um de nós tem sempre algo valioso para dar ao outro.

Segundo Karagiannis(1996), a inclusão traz vantagens para alunos com e sem autismo, na medida em que ambos se tornam mais sensíveis, respeitadores, e aprendem a crescer com a diferença. Juntos, adquirem mais e melhores competências académicas, sociais e de comunicação. Prepara-os para a vida em comunidade, assim como evita os efeitos maléficos da exclusão. Os ambientes segregadores não preparam os alunos com com autismo para a vida quotidiana, e os outros alunos ficam suscetíveis à cooperação e respeito pela diferença.

1.3.3.3 – *Vantagens para o Professor*

A filosofia da inclusão não só traz vantagens para a aprendizagem dos alunos com e sem autismo, como também para toda a comunidade educativa.

Proporciona uma educação igual e de qualidade para todos os alunos, facilita o diálogo entre os profissionais do ensino, de modo a que todos fiquem conhecedores das patologia e dos programas curriculares, de que resultarão melhores planificações educativas para todos os alunos, inclusive para os de NEE, que necessitem de adaptações curriculares.

«Outras vantagens poderão ser apontadas como permitir aos professores trabalhar com outros profissionais aliviando o stress, partilhar estratégias de ensino, monitorizar com maior ênfase os progressos dos alunos, combater os problemas de comportamento e aumentar a comunicação com outros profissionais da educação e pais» Clement e Cols cit. Por Salend (1998).

Minke et al, cit. Por Salend (1998) partilham da opinião que os professores do ensino regular e de educação especial, que trabalham em cooperação em escolas inclusivas, revelam níveis de eficiência e competência maiores que os colegas que se regem pelo ensino tradicional.

Giangreco et al cit. Por Salend, (1998), referem que outra vantagem, é que os professores envolvidos em ambientes inclusivos, consideram que a sua vida profissional e pessoal beneficiam, uma vez que o trabalho em cooperação torna o ensino mais estimulante, permitindo experimentar várias metodologias e consciencializar práticas e crenças.

Segundo os autores acima referenciados, os professores consideram que o trabalhar em conjunto quebra o isolamento e gera amizades.

Correia e Serrano (2000) são de opinião que a escola inclusiva envolve profissionais da educação, pais, e outros recursos comunitários de forma convergente, no sentido de ajudar as crianças, a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo.

A inclusão na sua totalidade, é um processo difícil, embora a grande parte dos professores acredite na inclusão, tem-se constatado que há receio à mudança, principalmente porque sentem falta de formação para atender crianças com autismo.

1.3.4 O papel da escola na inclusão de uma criança com autismo

"Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se deve encarregar da educação das crianças com necessidades educativas especiais."

Art.º 37.º da Declaração de Salamanca, 1994

A sociedade está em constante mudança, o que exige uma atualização constante por parte da escola, permitir que todos tenham direito a uma educação de qualidade e que aquela contribua para a formar cidadãos ativos e participativos, promovendo assim

uma nova sociedade, assente na solidariedade, na cooperação. Partindo deste princípio e acreditando que toda e qualquer criança tem o direito à educação e que deve ter oportunidade de conseguir e manter o nível aceitável de aprendizagem, uma vez que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhe são próprias. Assim, os sistemas de educação deverão ser planeados e os Programas Educativos implementados de acordo com as necessidades e características de cada uma.

A nossa legislação e em particular a Lei de Bases do Sistema Educativo e todos os diplomas decorrentes que têm vindo a ser publicados prescrevem, inequivocamente, a integração. É da responsabilidade da escola dar resposta às crianças com Necessidades Educativas Especiais, mas o apoio técnico deficitário, o número de professores especializados ser insuficiente e a falta de formação de base dos professores do regular para responder às necessidades educativas das crianças, constituem fatores limitativos do sucesso da integração.

Com o Dec. Lei n.º 3/2008, a filosofia de acompanhamento destas crianças deixa de dar a exclusividade de classificação à avaliação médica, surgindo a definição de aluno Com Necessidades Educativas Especiais - mais baseada em critérios pedagógicos.

Mas é com a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais que teve lugar em Salamanca, que se consagrou a expressão - Escola Inclusiva. A escola inclusiva pressupõe a existência de um leque de recursos diversificados e funcionais para que têm necessariamente de contribuir todos os intervenientes no processo educativo, bem como outros agentes ou instituições da comunidade educativa.

Assim, neste contexto, devemos começar por referir que a inclusão dos alunos portadores de autismo, requer uma adaptação do processo educativo, tendo em conta as diferenças de cada um. Mas a adaptação das escolas e dos docentes a esta nova realidade é muito complexa e também por outro lado, a comunidade educativa foi educada a não ver as pessoas com deficiência. Assim o papel que a escola deve desempenhar torna-se cada vez mais importante e necessário, pois a existência de um défice mental constitui por si só uma barreira à aprendizagem. Neste contexto a escola deverá desenvolver uma gestão mais flexível, redimensionar recursos pedagógicos, diversificar as ofertas educativas, fomentar a ajuda entre crianças, garantir o apoio aos alunos com dificuldades e desenvolver relações com os pais e a comunidade.

Numa perspetiva comunitária é de salientar o envolvimento dos pais como cidadãos ativos, a quem deve ser dada a escolha, do tipo de resposta educativa que pretendem para os seus filhos e do envolvimento de toda a comunidade como um elemento complementar das atividades escolares. A participação de toda a comunidade permite um maior envolvimento na educação e formação das crianças com autismo.

A concretização desta política educativa implica um conjunto de estratégias, que só são possíveis de implementar com determinadas mudanças, o que pressupõe uma autonomia que possa gerir recursos materiais, liderar recursos humanos, promover a formação e desenvolver uma gestão mais flexível.

Capítulo 2 – Metodologia da investigação

2.1. Introdução

Uma questão de investigação é "uma interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações. É um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos chave, específica a natureza da população que se quer estudar e sugere uma investigação empírica" FORTIN, (1999). A questão de investigação "é um enunciado interrogativo, escrito no presente que inclui habitualmente uma ou duas variáveis e a população a estudar". Toda a investigação nasce de um problema teórico / prático sentido.

Perante a situação real de existência de crianças com NEE, o problema que se julga pertinente investigar está relacionado com a necessidade de existir formação específica dos professores na área da Educação Especial como contributo positivo na atitude dos mesmos face à inclusão de crianças com autismo em turmas do ensino regular.

Da pesquisa de vários estudos de investigação nesta temática, efetuados, constata-se atualmente que, as atitudes explícitas de exclusão e segregação não se verificam nas nossas escolas e que a falta de formação origina atitudes menos positivas por parte dos docentes.

Será que os docentes estão realmente a incluir estas crianças, atendendo a que incluir, implica ver e atuar perante a criança como ela é realmente, e atender às suas reais necessidades, ministrar um ensino individualizado, diversificado, planificações diferentes, atuações diversificadas? Ou ficarão apenas por ter mais um aluno na sala de aula?

É neste contexto, numa perspetiva de formação dos professores que inserimos o problema que pretendemos investigar:

« As atitudes dos professores do ensino básico do Agrupamento de Escolas de Escariz - Arouca face à inclusão de alunos com autismo nas turmas regulares »

2.2 Hipóteses e Variáveis

Definição das hipóteses e definição das variáveis

Tema: As atitudes dos professores do ensino básico do Agrupamento de Escolas de Escariz - Arouca face à inclusão de alunos com autismo nas turmas regulares

Questão: Os professores do 1º, 2º e 3º ciclo do Agrupamento de Escolas de Escariz-Arouca sentem-se preparados para incluir nas suas turmas crianças com autismo?

Hipótese 1: São os professores com mais tempo de serviço que, perante um aluno com autismo, procuram mais informações acerca desta patologia.

Variável Independente: Tempo de serviço

Variável Dependente: Procura de informação

Hipótese 2: A procura de estratégias de trabalho, por parte dos professores, perante um aluno com autismo, depende do ciclo que lecionam.

Variável Independente: Ciclos do ensino básico que os professores lecionam

Variável Dependente: Procura de estratégias

Hipótese 3: O conhecimento das características do autismo, por parte dos professores, depende do ciclo que lecionam.

Variável Independente: Ciclos do ensino básico em que os professores lecionam

Variável Dependente: Conhecimento das características do autismo

2.3 Objetivo

Por inerência às funções que desempenhamos como professores, somos muitas vezes bombardeados com uma série de perguntas e afirmações, tais como: «Que posso fazer com este aluno? / Não tenho meios para dar uma resposta eficaz a esta criança. / Esta criança para estar bem era numa sala de apoio permanente». Mesmo existindo normativos no sentido de uma política integradora das crianças com NEE, partilhamos da opinião que o ato de apenas colocar uma criança com deficiência numa turma de ensino regular não é inclusão.

Nesta perspetiva ressaltam os objetivos primordiais deste trabalho:

- Relacionar a formação dos professores com a atitude face à inclusão;
- Determinar a atitude dos professores do Ensino Básico face à inclusão de crianças com autismo, em turmas regulares;
- Explorar a relação entre a inclusão e a pedagogia diferenciada dos professores;
- Verificar se durante as práticas pedagógicas, os professores têm em conta os alunos com autismo;
- Saber se os professores concordam com a integração dos alunos com autismo nas turmas regulares;
- Aprofundar conhecimentos sobre a inclusão de crianças com autismo;

2.4. Instrumentos de investigação

A recolha de dados fez-se através de um inquérito por questionário (Anexo A), que elaboramos.

O questionário «permite colher informações junto dos participantes relativas aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às opiniões» Fortin (1999). «É um dos métodos de colheita dos dados que necessitam das respostas escritas a um conjunto de questões por parte dos sujeitos».

O questionário para este trabalho, foi elaborado de forma clara, concisa, de fácil aplicação e garantindo o anonimato.

Outra questão que nos fez recorrer ao questionário é o facto de certos respondentes, poderem preferir transmitir as suas respostas por escrito, de forma anónima.

Ao redigirmos o questionário, tivemos em consideração os seguintes aspetos:

- Utilizar uma linguagem congruente;
- Não colocar questões demasiado pessoais que incitem a quebra dos princípios do anonimato e confidencialidade;

O questionário é uma técnica que permite:

- Ser aplicado a uma amostra lata do universo;
- Efetuar uma investigação com pouco dispêndio económico;
- O tratamento quantitativo das informações e o posterior trabalho estatístico;
- Recolha de informação com base em perguntas previamente preparadas e seleccionadas.
- O anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas;
- Não ser respondido de imediato, possibilitando ao inquirido a escolha do momento mais adequado para o efeito;

Após uma seleção dos métodos e técnicas de recolha de dados, construímos um questionário, a fim de testar as nossas hipóteses. Para que o questionário respondesse às nossas exigências, formulámos as perguntas com o maior rigor possível. É um questionário estruturado com questões fechadas, que nos permite quantificar as informações e ser de fácil e rápida aplicação, também usámos uma escala do tipo “Likert”, com apenas cinco níveis para que desta forma possamos registar uma concordância ou discordância relativamente às questões formuladas.

Os questionários foram construídos em papel a todos os professores do 1º, 2º 3º ciclo do agrupamento de escolas de Escariz

O tratamento estatístico dos dados foi feito no programa Microsoft Excel.

2.4. Cronograma

| | |
|------------------|---|
| Fevereiro | →Seleção da temática, objetivos e metodologia. |
| Março | → Pesquisa bibliográfica sobre a temática e sub-temas associados. →Complementar a revisão da literatura. →Formulação dos objetivos. →Identificação das variáveis. →Formulação das Hipótese de investigação. →Elaboração do questionário. |
| Abril | →Testar questionário →Aprovação e distribuição dos questionários. →Tratamento e interpretação dos dados. →Conclusão da Investigação. |
| Maiο | →Tratamento e interpretação dos dados. →Conclusão da Investigação. |
| Junho | →Preparação do relatório final: personalizar quadros e gráficos; tornar o relatório simples e de fácil interpretação; preparar apresentação dos resultados em software adequado. |
| Julho | →Conclusão da redação do projeto. Revisão ortográfica. →Entrega do trabalho de investigação |

2.5. Caracterização da amostra

Ao realizar um estudo é necessário uma determinada amostra ou população. Segundo Quivy (1992), população é entendida como “o conjunto de elementos constituintes de um todo”.

Neste estudo, a amostra são 62 professores dos 75 professores do 1º, 2º e 3º ciclo do agrupamento de escolas de Escariz. O questionário foi distribuído a todos, ao universo, mas nem todos o devolveram estamos então a falar de uma amostra de 62 professores

Dimensão e critérios da seleção da amostra

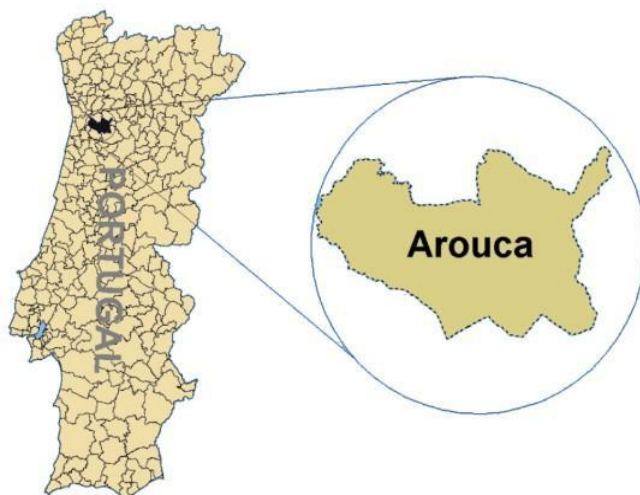


FIGURA 1 - LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE ESCARIZ

O Concelho de Arouca pertence ao distrito de Aveiro. Nem sempre teve a atual configuração. A Nascente e Poente do concelho existiram, dois outros concelhos, cujos territórios se integram hoje no de Arouca: o de Alvarenga e o de Fermêdo, ambos com foral de 1514. Em 1836 foi extinto o concelho de Alvarenga e parte das suas freguesias foram integradas no de Arouca: Alvarenga, Espiunca, Canelas e Janarde. Nova Reforma Administrativa extinguiria o concelho de Fermêdo e as freguesias de Escariz, Fermedo, S. Miguel do Mato e Louredo seriam integradas também no concelho de Arouca. A freguesia de Louredo passou posteriormente para o concelho da Feira. Por Lei de 1917, Covêlo de Paivó, do vizinho concelho de S. Pedro do Sul, passou para o de

Arouca, completando-se assim o alargamento do território concelhio que se estende por cerca de 328 kms² e é atualmente constituído por 20 freguesias

Caraterização do Agrupamento de Escolas de Escariz

O Agrupamento de Escolas de Escariz, cuja escola sede se situa na mesma freguesia, foi inaugurado no ano letivo 2001/2002 e engloba diversos estabelecimentos do serviço público de educação e ensino que visam prosseguir os objetivos da educação pré-escolar e escolar, estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

A escola sede do agrupamento abrange pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclo e secundário, assim como Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF), com equivalência ao 9º ano, em regime diurno. Em termos de dimensão engloba escolas das freguesias de Chave, Mansores, Escariz, Fermedo e São Miguel do Mato.

Este agrupamento, em três anos vê as suas onze escolas de 1º ciclo reduzidas, agora, a 3 polos escolares mais uma escolinha na freguesia de Mansores que se manteve aberta.

Neste ano letivo 2012/2013 iniciou-se o ensino secundário, com uma turma.

Recursos Humanos

Alunos em 2012/2013

Frequentam o Agrupamento cerca de 800 alunos, desde o pré- escolar até ao ensino secundário, distribuídos da seguinte forma:

| Ciclos | Alunos |
|-------------|--------|
| Pré escolar | 159 |
| 1º ciclo | 254 |
| 2º ciclo | 136 |
| 3º ciclo | 207 |
| Secundário | 22 |

TABELA 1- DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS

Pessoal docente em 2012/2013:

| Ciclo | Nº de Professores |
|-------------------|-------------------|
| Pré escolar | 9 |
| 1º ciclo | 20 |
| 2º e 3º ciclo | 53 |
| Secundário | 9 |
| Educação Especial | 9 |

TABELA 2- DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL DOCENTE

Unidade de Ensino Estruturado do Autismo (UEEA) –para a educação de alunos com Perturbação Autista (PA) do Agrupamento de Escolas de Escariz

“As crianças com perturbações do espectro do autismo, através das UEEA, frequentam uma turma de referência e usufruem destas unidades enquanto recurso pedagógico especializado e disponíveis nas escolas do ensino regular”.

(Unidades de Ensino estruturado para alunos com PA – Normas orientadoras, Ministério da Educação, 2008.)

A UEEA do Agrupamento de Escolas de Escariz foi criada no ano letivo de 2007/08 na EB1/JI de Cabeçais apoiada pedagogicamente pela DREN Educação Especial com a supervisão da Dr^a Noémia Coleta. A partir do ano letivo 2010/11, a UEEA passa a desenvolver a sua ação educativa na sala 7 do novo edifício da Escola Básica de Escariz que convive com duas turmas do Jardim de Infância, quatro turmas do 1º ciclo e algumas turmas do 2º ciclo fomentando de forma permanente a inclusão de todos os alunos nas suas turmas do ensino regular a que pertencem tendo em conta o seu perfil de funcionalidade, o seu Programa Educativo Individual, e as medidas educativas de que beneficiam (Currículo Específico Individual, Adequações Curriculares Individuais, entre outras).

Atualmente, a UEEA acolhe 12 alunos com PA do 1º, 2º e 3º Ciclos oferecendo apoio pedagógico-educativo especializado a 5 alunos com PA que frequentam o Jardim de Infância de Escariz localizado no mesmo edifício. Trata-se de uma Unidade de

referência que acolhe alunos que provêm dos concelhos de Arouca, Oliveira de Azeméis, Vale de Cambra, Castelo de Paiva e Santa Maria da Feira.

O grupo discente apresenta PA com um grau de severidade que varia desde o mais profundo ao ligeiro. Os nossos alunos estão integrados na maior parte do tempo nas suas turmas e são apoiados por 9 docentes de Educação Especial, 3 assistentes operacionais, duas estagiárias do curso de animação cultural e uma Professora de Educação Especial voluntária. O departamento de Educação Especial integra ainda um psicólogo, uma terapeuta da fala, um terapeuta ocupacional e uma fisioterapeuta que desenvolvem a sua intervenção junto dos diferentes alunos em articulação com os professores do ensino regular, educação especial e encarregados de educação. Realçamos ainda a importância dos nossos alunos frequentarem aulas de Natação Adaptada, Música, Psicomotricidade e Atelier de Artes lecionadas pelos professores do Agrupamento dessa área vocacional.

Apresentamos de forma sumária o universo de alunos com autismo que frequentam o Agrupamento de escolas de Escariz:

| Nº de alunos 5 | Idade | | Sexo | |
|-------------------|-------|---|------|-----------------|
| | | | | |
| I | 7 | M | | PA - adequações |
| I | 7 | M | | PA - adequações |
| I | 6 | M | | PA - adequações |
| I | 5 | M | | PA - adequações |
| I | 5 | F | | PA - adequações |

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS COM PA NO PRÉ-ESCOLAR

| Nº de alunos 5 | Idade | Turma | |
|-------------------|---------|--------|--------------------------------------|
| | Sexo | | |
| I | 7 M | 1ºano | PA - adequações |
| I | 6 F | 1º ano | PA - adequações |
| I | 9 M | 3ºano | PA – currículo específico individual |
| I | 11 M | 4ºano | PA - adequações |
| I | 11 M | 4ºano | PA - currículo específico individual |

TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM PA NO 1º CICLO

| Nº de alunos 2 | Idade | Turma | |
|-------------------|---------|-------|--------------------------------------|
| | Sexo | | |
| | - | | |
| I | 13 M | 5ºano | PA – Currículo Específico Individual |
| I | 12 M | 6ºano | PA - Adequações |

TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM PA NO 2º CICLO

| Nº de alunos 2 | Idade | Turma | |
|-------------------|---------|--------|--------------------------------------|
| | Sexo | | |
| I | 16 M | 7ºano | PA - Currículo Específico Individual |
| I | 15 M | 7º ano | PA - Currículo Específico Individual |
| I | 15 M | 8ºano | PA – Adequações |
| I | 13 M | 7ºAno | PA - Currículo Específico Individual |
| I | 13 M | 7ºano | PA- Currículo Específico Individual |

TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM PA NO 3º CICLO

A inclusão dos alunos junto do outro é um processo bilateral que promovemos diariamente em inúmeros espaços da escola e da comunidade, respeitando as NEEs de cada aluno, a especificidade da sua problemática, o seu perfil funcional, a sua autonomia e as medidas educativas implementadas no seu PEI.

Na organização da sala, houve o cuidado de respeitar os princípios do modelo TEACCH que compreende quatro componentes principais:

- Estruturação física
- Horários de Trabalho
- Plano de trabalho
- Suporte visual.

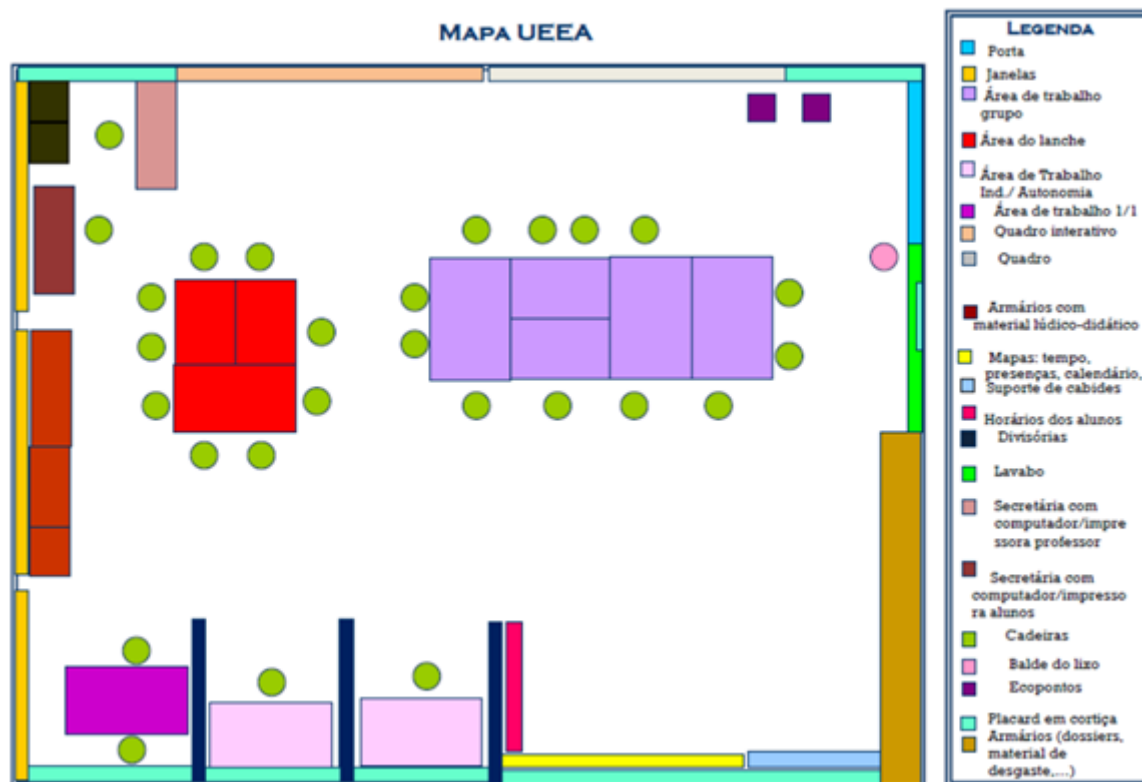


FIGURA 2 - MAPA DA UEE DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ESCARIZ

O TEACCH é a metodologia de ensino adotada na UEEA do Agrupamento de Escolas de Escariz apesar dos profissionais de educação respeitarem outras metodologias alternativas e complementares seguidas pelos pais dos alunos com AUTISMO apostando num diálogo constante e de grande respeito pelas suas opções educativas.

A UEEA do Agrupamento de Escariz tem sete áreas de aprendizagem bem definidas que iremos descrever:

- Área de Reunião
- Área de Transição
- Área de Aprender: Trabalho 1:1
- Área de Trabalho independente / Autonomia:
- Área de Trabalho de Grupo

- Área do Computador
- Área de Brincar

Capítulo 3 – Avaliação dos resultados

3.1. Apresentação dos resultados

Neste capítulo, iremos procurar clarificar os resultados obtidos, tentando dar ênfase aos aspetos que consideramos mais relevantes através de um conjunto alargado de gráficos que permitirão uma visão geral das respostas dos docentes inquiridos e que servirão para nos elucidar e ajudar no tratamento dos dados obtidos.

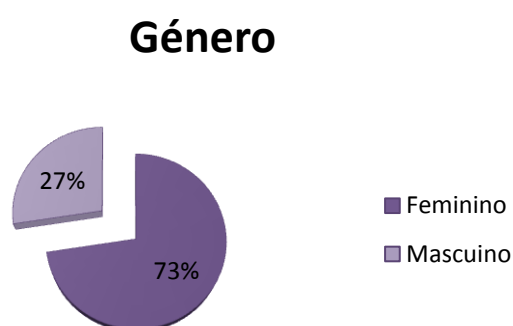


GRÁFICO 1 - GÉNERO

Podemos verificar através do gráfico 1, que dos 62 professores inquiridos no nosso estudo, 73% são do sexo feminino e 27% do sexo masculino. Há uma predominância do sexo feminino.

Idades

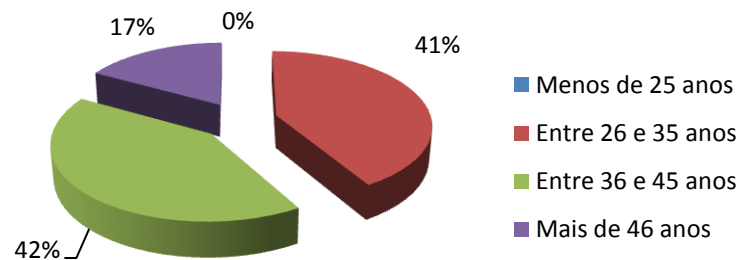


GRÁFICO 2 - IDADES

Relativamente à idade dos professores, não temos docentes inquirido com menos de 25 anos. 17% dos professores têm mais de 46 anos e depois temos em quase igual número os professores com mais de 26 e menos de 35 assim como os com mais de 36 e menos de 45. Podemos então concluir a grande maioria, 83% dos professores, tem mais de 26 anos e menos de 45 anos.

Habilitações Literárias

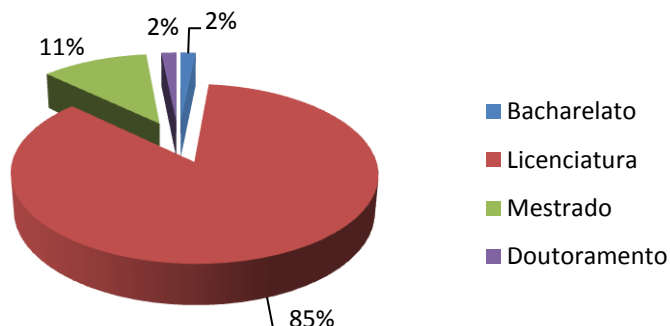


GRÁFICO 3 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

Podemos verificar, pela análise do gráfico 3, que a grande maioria dos professores possuem licenciatura (85%). Existe uma percentagem relativamente baixa de professores com mestrado (11%) e ainda mais baixa é a percentagem de professores com doutoramento e bacharelato.

Tempo de serviço

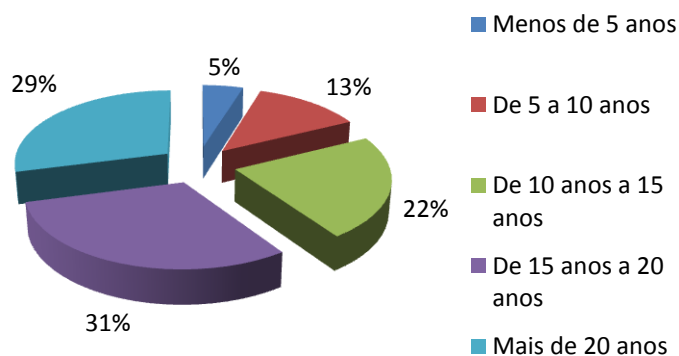


GRÁFICO 4- TEMPO DE SERVIÇO

No que respeita à distribuição da amostra em função do tempo de serviço verificamos que grande parte (31%) tem entre 15 a 20 anos de serviço. Segue-se os docentes com mais de 20 anos de docência (29%), com um valor inferior segue-se a faixa entre os 15 e os 20 anos de serviço com (22%), docentes entre 5 e 10 anos de serviço com (13%) e com um número menos elevado a faixa com menos de 5 anos (6%)

Ciclo de ensino que lecionam

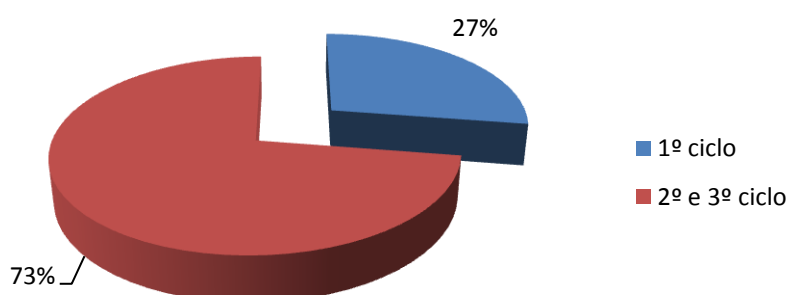


GRÁFICO 5 - CICLO DE ENSINO QUE LECIONAM

A nossa amostra é constituída por 73% de professores do 2º e 3º ciclo e 27% de professores do 1º ciclo. Devo dizer que dos 20 professores do 1º ciclo responderam ao inquérito 17 professores e dos 53 professores do 2º e 3º ciclos responderam 45 docentes.

Tem formação em educação especial

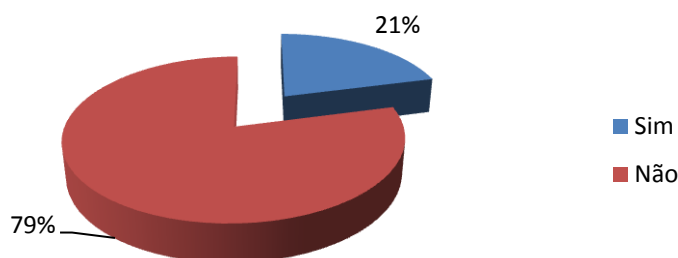


GRÁFICO 6 - FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em relação ao gráfico 6, verificamos que (79%) de indivíduos não possui formação

no âmbito das NEE enquanto 21%, têm formação no âmbito da Educação Especial.

Daqui se pode inferir que esta problemática ainda não está enraizada no íntimo de muitos docentes.

Pensa conhecer o Autismo?

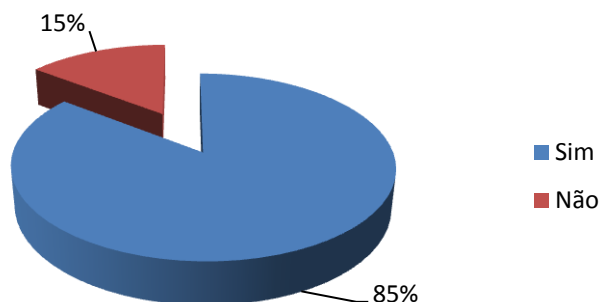


GRÁFICO 7 - PENSA CONHECER O AUTISMO?

Ao analisarmos o gráfico 7 observamos que a maior parte dos professores inquiridos no agrupamento, 85%, pensa conhecer o autismo, enquanto que 15% pensa não conhecer. Pretende-se que ao dizer que conheçam, saibam, principalmente, as principais características.

Tem na sua sala, ou ja teve, alunos com PA?

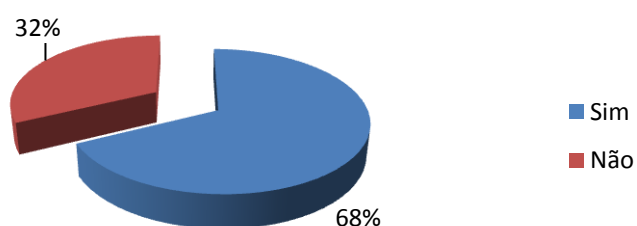


GRÁFICO 8 - TEM NA SUA SALA, OU JA TEVE, ALUNOS COM PA?

Cerca de 68% já teve alunos com EA incluídos nas suas turmas enquanto que 32% ainda não tiveram. O número elevado de professores que já tiveram alunos com PA é pelo facto desses alunos serem 17 distribuídos pelas várias turmas do agrupamento.

Quais considera ser as principais características das crianças com PA?

1. Atraso significativo no desenvolvimento cognitivo

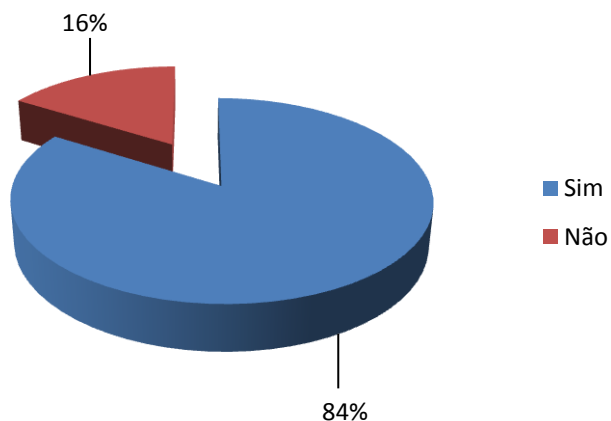


GRÁFICO 9 - QUAIS CONSIDERA SER AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM PA (ATRASSO SIGNIFICATIVO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO)

Relativamente ao item 'atraso significativo no desenvolvimento cognitivo' - 84% assinala que sim, que seria uma característica de crianças do EA, por outro lado 16% responde que não.

2. Dificuldade em entender metáforas

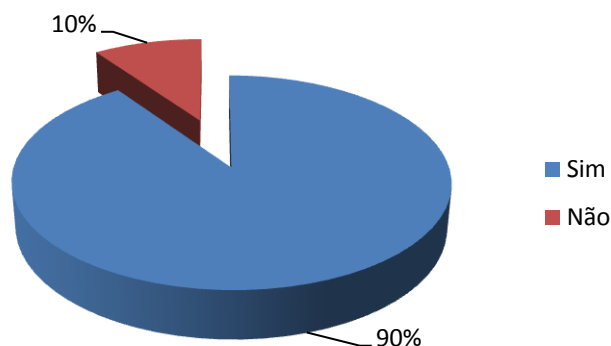


GRÁFICO 10 - QUAIS CONSIDERA SER AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM PA? (DIFICULDADE EM ENTENDER METÁFORAS)

No item – ‘dificuldade em entender metáforas’ - os resultados apresentam-se parecidos com o item anterior, ou seja, 90% dos inquiridos respondem que sim e 10% responde que não.

3. Dificuldade na socialização

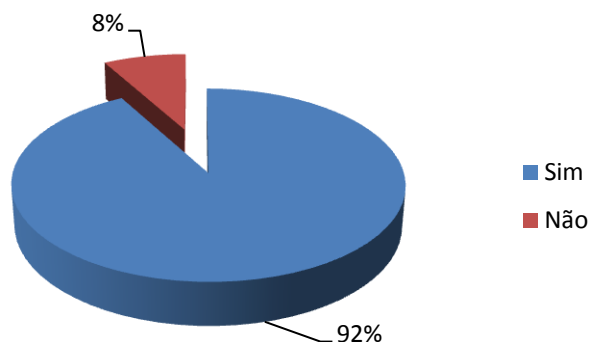


GRÁFICO 11 - QUAIS CONSIDERA SER AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM PA? (DIFICULDADE NA SOCIALIZAÇÃO)

No que diz respeito ao item– ‘dificuldade na socialização’ - verifica-se que 92% dos inquiridos afirmam que sim e 8% afirmam que não é uma característica da AUTISMO.

4. Insistem no seguimento de certas rotinas

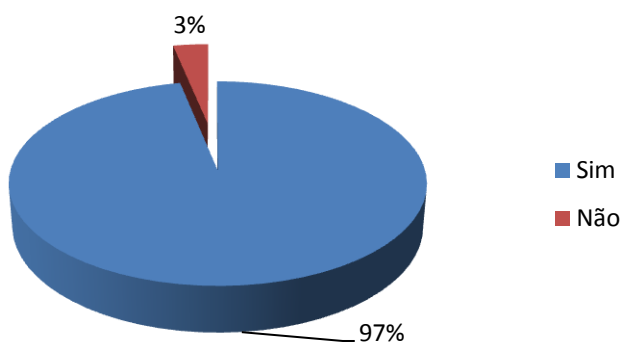


GRÁFICO 12 - QUAIS CONSIDERA SER AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS COM PA? (INSISTEM NO SEGUIMENTO DE ROTINAS)

No item – ‘Insistem no seguimento de certas rotinas’ - a maior parte dos inquiridos, 97%, refere que sim, já 3% referem que não é uma característica desta patologia.

5. Dificuldade em perceber expressões faciais

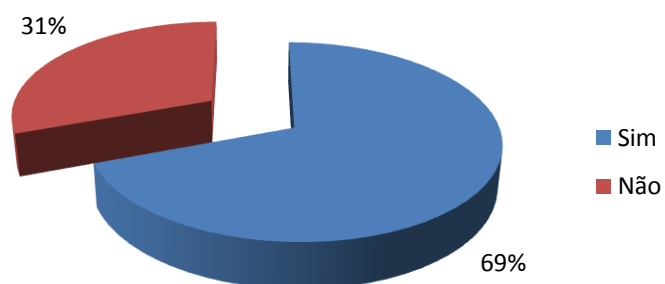


GRÁFICO 13 - QUAIS CONSIDERA SER AS PRINCIPAIS CARATERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM PA? (DIFICULDADE EM PERCEBER EXPRESSÕES FACIAIS)

Relativamente ao item – ‘dificuldade em perceber expressões faciais’- a resposta mais acentuada foi o sim, com 69% dos inquiridos, sendo que 31% responderam que não.

6. Dificuldade no pensamento abstrato

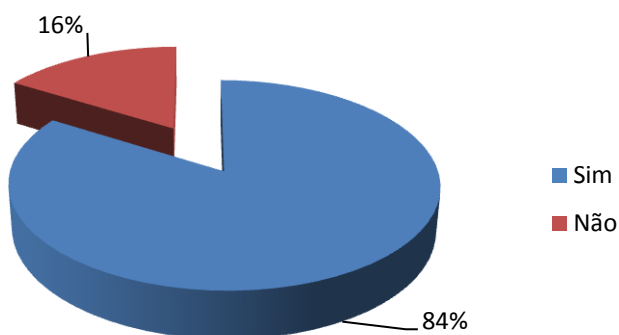


GRÁFICO 14 - QUAIS CONSIDERA SER AS PRINCIPAIS CARATERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM PA (DIFICULDADE NO PENSAMENTO ABSTRATO)

item – ‘dificuldade no pensamento abstrato’ – o sim obteve 84% das respostas e o não 16%.

7. Têm boa coordenação motora

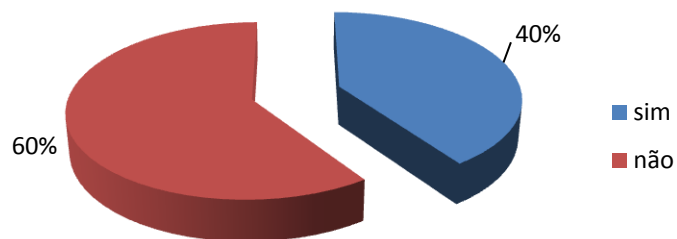


GRÁFICO 15 - QUAIS CONSIDERA SER AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM PA? (TÊM BOA COORDENAÇÃO MOTORA)

O item – ‘têm boa coordenação motora’ – teve 40% a responder que sim e 60% a dizer que não.

8. Apresentam características faciais que os distinguem dos outros

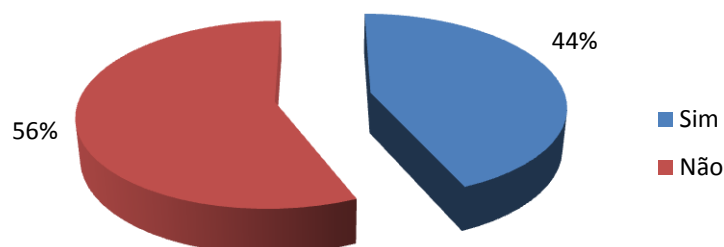


GRÁFICO 16 - QUAIS CONSIDERA SER AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM PA? (APRESENTAM CARACTERÍSTICAS FACIAIS QUE OS DISTINGUEM DOS OUTROS)

Já no item 8 – ‘apresentam características faciais que os distinguem dos outros’ – 44% dos inquiridos optaram pela resposta sim e 56% escolheram a outra resposta possível, o não.

9. Dificuldade na interação social

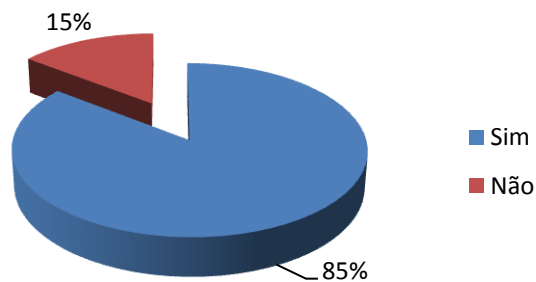


GRÁFICO 17 - QUAIS CONSIDERA SER AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM PA? (DIFICULDADE NA INTERAÇÃO SOCIAL)

No que diz respeito ao item – ‘dificuldade na interação social’ – a maior parte dos inquiridos, ou seja, 85% dos professores preferiram o sim e 15% o não.

10. Têm interesses específicos

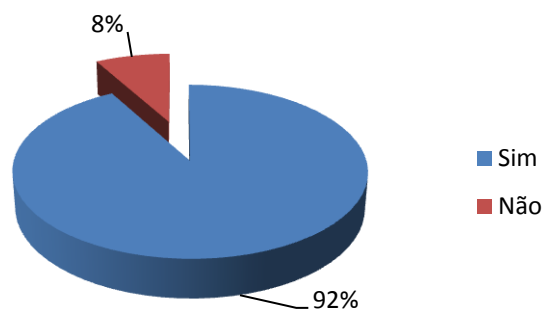


GRÁFICO 18 - QUAIS CONSIDERA SER AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM PA? (TÊM INTERESSES ESPECÍFICOS)

Posteriormente, no item – ‘têm interesses específicos’ – 92% dos inquiridos escolheram o sim e 8% o não.

11. Dificuldade em adaptar-se à mudança

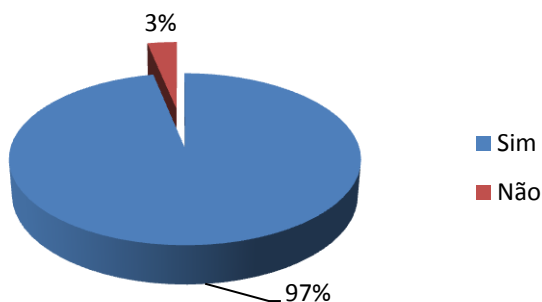


GRÁFICO 19 - QUAIS CONSIDERA SER AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM PA? (DIFICULDADE EM ADAPTAR-SE À MUDANÇA)

No item – ‘dificuldade em adaptar-se à mudança’ – quase todos os inquiridos concordaram que este item pertencia às características de crianças com EA, correspondendo a 97% dos professores e os restantes, 3% não concordaram

12. Existe atraso significativo na linguagem

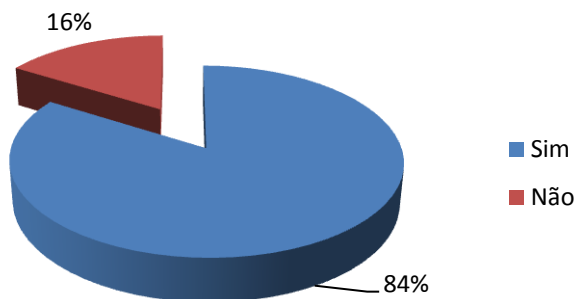


GRÁFICO 20 - QUAIS CONSIDERA SER AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS COM PA? (EXISTE ATRASO SIGNIFICATIVO NA LINGUAGEM)

No item - 'existe atraso significativo na linguagem' – 84% dos inquiridos responderam sim e 16% escolheram a resposta não.

Repetição de palavras proferidas por outros (ecolalia)

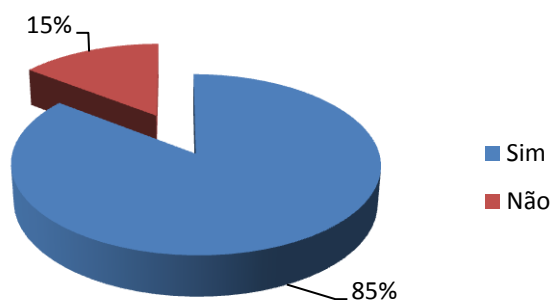


GRÁFICO 21 - QUAIS CONSIDERA SER AS PRINCIPAIS CARATERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM PA? (REPETIÇÃO DE PALAVRAS PROFERIDAS POR OUTROS (ECOLALIA))

Neste último item 85% consideram a ecolalia uma característica do PA contrapondo os 15% que não acham.

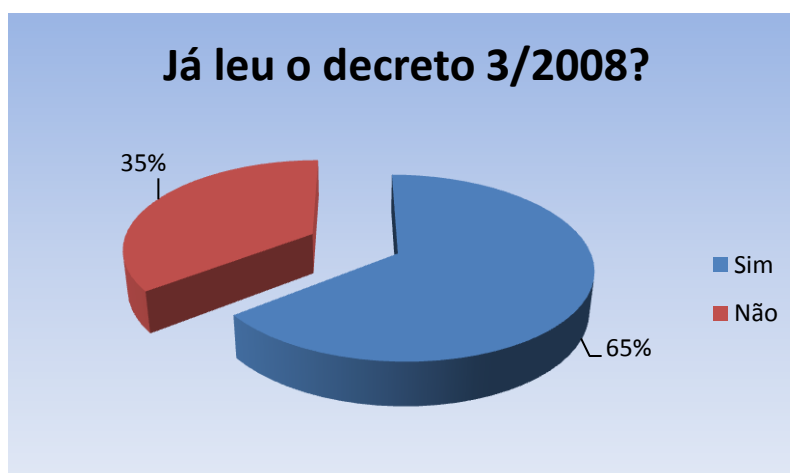


GRÁFICO 22 - LEITURA DO DECRETO DE LEI 3/2008

Felizmente, notamos que 65% dos professores inquiridos já leram o decreto de lei 3/2008 o que poderá traduzir que este tema esta cada vez mais presente nas nossas escolas e há uma preocupação por parte do professor em ler a legislação.

Sente-se com formação adequada para integrar/incluir alunos com autismo na sala de aula?

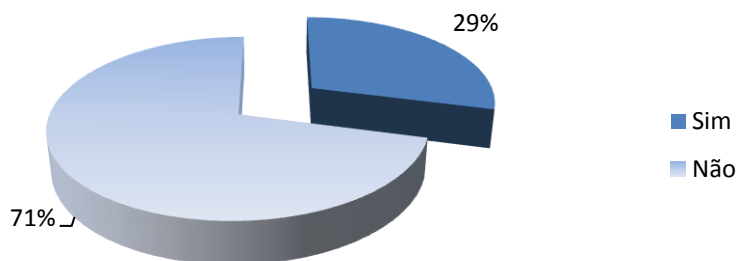


GRÁFICO 23 - FORMAÇÃO ADEQUADA PARA INTEGRAR/ INCLUIR CRIANÇAS COM AUTISMO

Podemos verificar que mais de metade dos professores inquiridos (71%) sentem-se com formação adequada para incluir alunos com autismo na sala de aula. Os restantes 29% pensam não ter formação suficiente para integrar alunos com AUTISMO nas suas turmas.

Costuma frequentar as ações de sensibilização relacionadas com autismo disponibilizadas pelo Agrupamento?

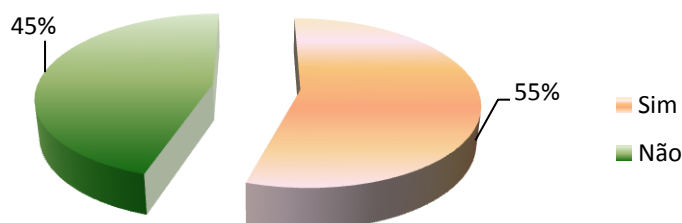


GRÁFICO 24 - COSTUMA FREQUENTAR AS AÇÕES DE SENSIBILIZAÇÃO RELACIONADAS COM AUTISMO DISPONIBILIZADAS PELO AGRUPAMENTO?

Há uma preocupação em 55% dos professores inquiridos em participar nas ações de sensibilização disponibilizadas pelo agrupamento, por outro lado ainda há uma percentagem elevada, 45%, de professores que ainda não se interaçao nestas atividades.

Os alunos portadores de autismo perturbam o normal funcionamento das aulas

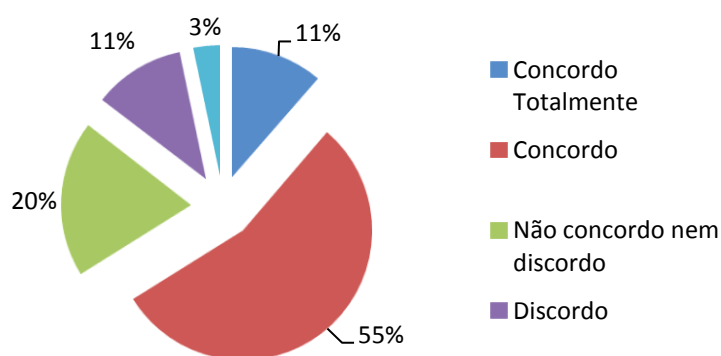


GRÁFICO 25 - OS ALUNOS PORTADORES DE AUTISMO PERTURBAM O NORMAL FUNCIONAMENTO DAS AULAS

Ao questionarmos os professores se os alunos com autismo perturbam o funcionamento da aula cerca de 55% concordam com a afirmação. Cerca de 20% prefere não tomar posição e acaba por não concordar nem discordar da afirmação talvez este número poderá dever-se ao fato de uma parte dos inquirido não terem experiência profissional com estes alunos. Cerca de 22% dos professores discordam e discordam totalmente que os alunos com autismo perturbam o normal funcionamento das aulas. Se retirarmos os inquiridos que tomam uma posição neutra podemos afirmar que mais de metade dos professores concordam com a afirmação.

O acompanhamento dos alunos portadores de autismo deve ser meramente da responsabilidade do professor de educação especial

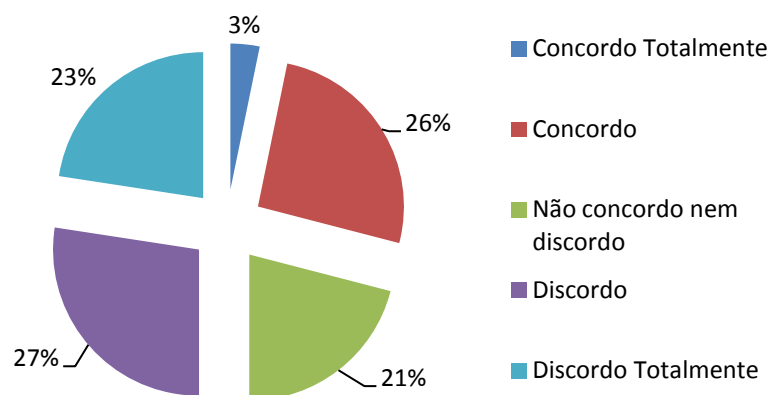


GRÁFICO 26 - APOIO A ALUNOS COM AUTISMO DE SER DA RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

As respostas a esta questão estão divididas muito equitativamente. Metade dos professores discordam ou discordam totalmente que o acompanhamento dos alunos com autismo deverá ser meramente da responsabilidade do professor de educação especial. Destes 50%, 24% são mais radicais e discordam totalmente. Cerca de 26% concorda com a responsabilidade do professor de educação especial no acompanhamento destes alunos e verifica-se uma grande percentagem, 21%, de professores não concordam nem discordam, optam por uma posição neutra.

Os alunos com autismo devem estar incluídos na turma regular, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam

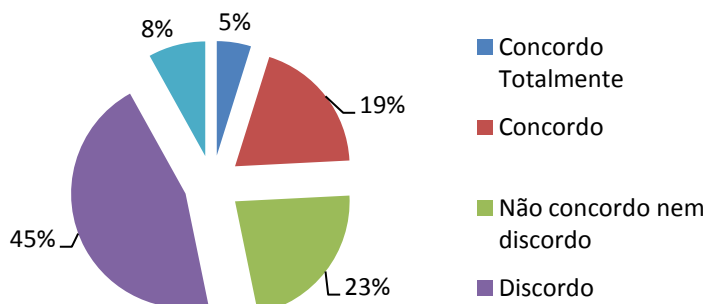


GRÁFICO 27 - OS ALUNOS COM AUTISMO DEVEM ESTAR INCLUÍDOS NA TURMA REGULAR, INDEPENDENTEMENTE DAS DIFICULDADES E DIFERENÇAS QUE APRESENTAM

Quanto à inclusão dos alunos com autismo na classe regular, grande parte dos professores questionados não concordam que os alunos devem estar inseridos na turma independentemente da suas dificuldades e diferenças. 23% não concordam nem discordam da temática. Um grupo menor (19%) concorda com a inclusão destes alunos assim como os 5% que concordam plenamente.

A inclusão pretende que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade

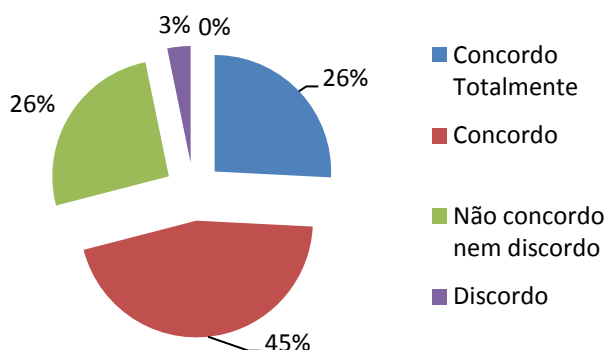


GRÁFICO 28 - A INCLUSÃO PRETENDE QUE TODOS OS ALUNOS TENHAM DIREITO A UMA EDUCAÇÃO IGUAL E DE QUALIDADE

Nesta questão as respostas são claramente positivas, 45% concordam e 26% concordam plenamente, em relação ao facto da inclusão pretender que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade. 26% não concordam nem discordam e uma minoria,(3%) dão uma resposta negativa não havendo ninguém a discordar totalmente.

A inserção da criança com autismo nas classes regulares é benéfica para os colegas

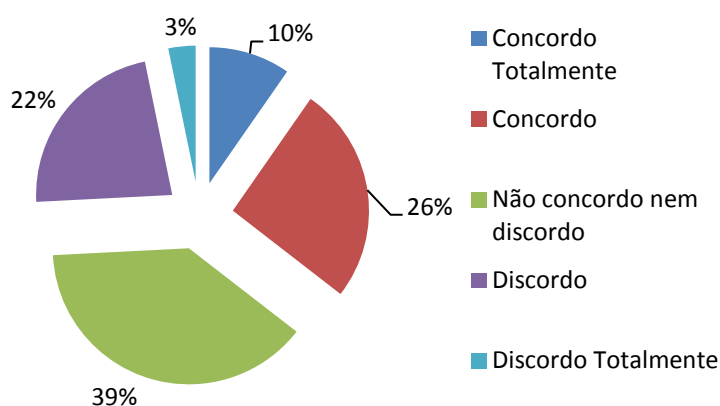


GRÁFICO 29 - A INSERÇÃO DA CRIANÇAS COM AUTISMO NAS CLASSES REGULARES É BENÉFICA PARA OS COLEGAS

Cerca de 39% dos professores inquiridos não concordam nem discordam que a inclusão de crianças com autismo é benéfica para os colegas, 36 % dão uma resposta afirmativa e temos ainda um grupo ainda significativo que discorda ou discorda completamente (26%).

Torna-se necessário diversificar as estratégias de ensino utilizadas para ensinar uma criança com autismo

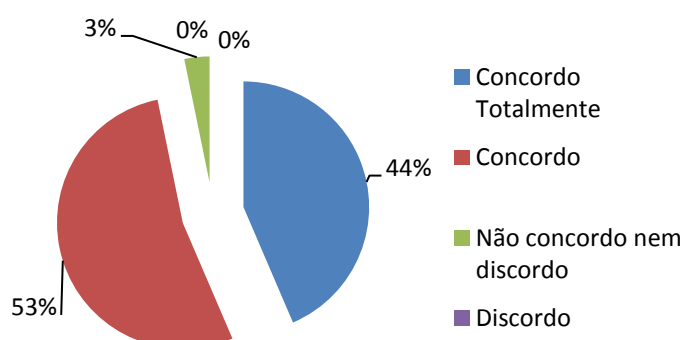


GRÁFICO 30 - DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PARA ENSINAR UMA CRIANÇA COM AUTISMO

Nesta questão os professores foram quase unânimes ao responder afirmativamente, 44% concordam plenamente e 53% concordam. 3% não concorda nem discorda e não há respostas a discordar em que devemos diversificar estratégias de ensino para as crianças com autismo.

Planejar o trabalho pedagógico considerando as necessidades do aluno com autismo é simples

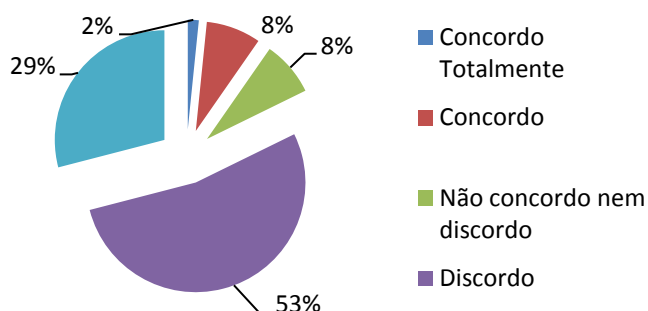


GRÁFICO 31 - PLANEJAR O TRABALHO PEDAGÓGICO CONSIDERANDO AS NECESSIDADES DO ALUNO COM AUTISMO É SIMPLES

Metade, 53%, dos professores inquiridos não concordam que planejar o trabalho pedagógico considerando as necessidades do aluno com autismo é simples, 29% deram também uma resposta negativa discordando totalmente co a afirmação. 8% responderam que nem concordavam nem discordavam e outros 8% consideram que planejar atividades para estes alunos será fácil.

Ter experiência e formação para lidar com os alunos com autismo é essencial

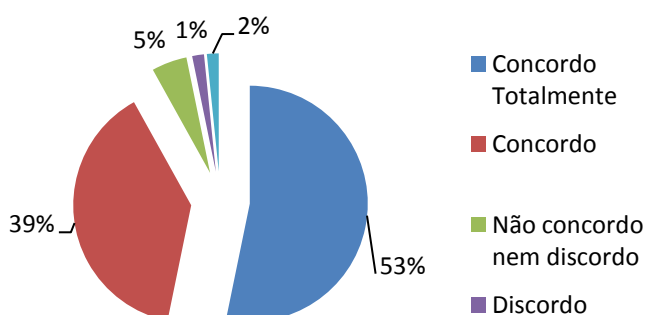


GRÁFICO 32 - TER EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO PARA LIDAR COM OS ALUNOS COM AUTISMO É ESSENCIAL

Ao questionarmos os professores em relação à formação, a grande maioria (39% concordo, 53% concordo plenamente) respondeu afirmativamente, ou seja, que ter experiência e formação com alunos autistas é essencial. Apenas uma minoria de 3% não valoriza a formação e experiência e 5% não concorda nem discorda.

Se o professor do ensino regular não tiver formação especializada dificilmente conseguirá dar respostas adequadas aos alunos com Autismo

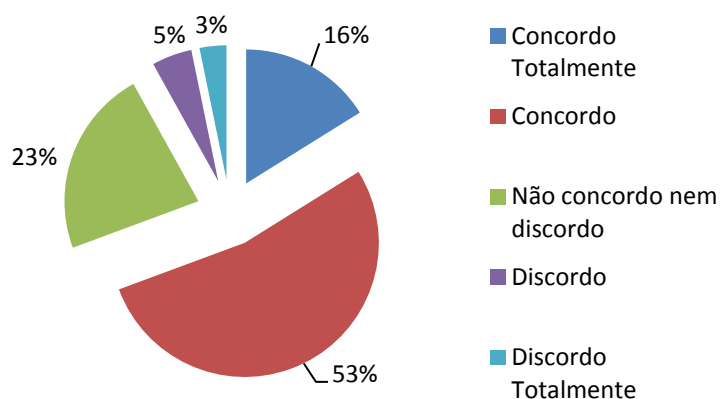


GRÁFICO 33 - SE O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR NÃO TIVER FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DIFICILMENTE CONSEGUIRÁ DAR RESPOSTAS ADEQUADAS AOS ALUNOS COM AUTISMO

Dos professores inquiridos 53% dos professores responderam que concordam que se o professor não tiver formação especializada dificilmente conseguirá dar respostas adequadas aos alunos com autismo, 16% também respondem afirmativamente. Uma percentagem de 23% não concorda nem discorda. Cerca de 8% dos professores deram uma resposta negativa à questão.

Os professores preocupam-se em frequentar ações de formação ligadas à educação especial

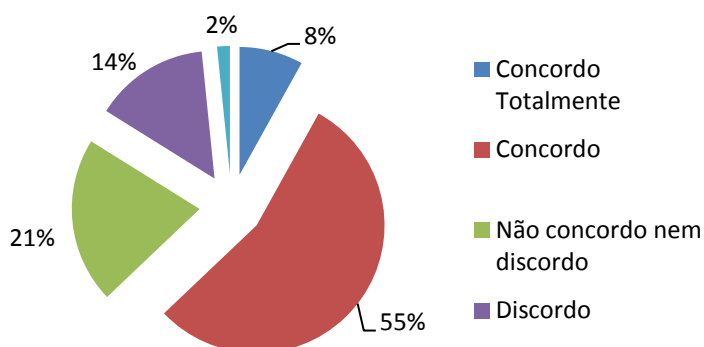


GRÁFICO 34 - OS PROFESSORES PREOCUPAM-SE EM FREQUENTAR AÇÕES DE FORMAÇÃO LIGADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao questionarmos os professores se este se preocupam em frequentar ações de formação ligadas à educação especial 55 % dizem que sim, 8 % concordam plenamente. Uma percentagem de 21% não concorda nem discorda, cerca de 14% discordam e uma minoria de 2% discorda completamente.

Quando um aluno com autismo é incluído na turma há uma preocupação por parte do professor em pesquisar informação acerca do Autismo para assim melhor conhecer as caraterísticas e melhor lidar com estes alunos.

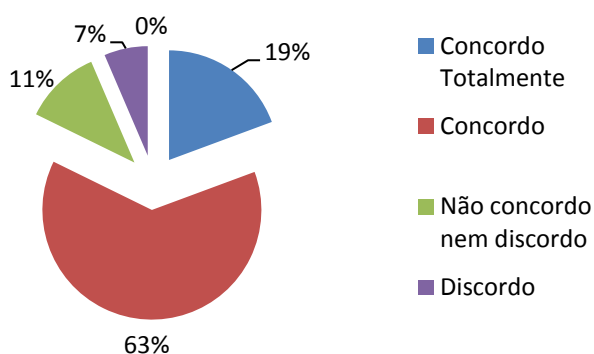


GRÁFICO 35 - PREOCUPAÇÃO POR PARTE DOS PROFESSORES EM PESQUISAR INFORMAÇÃO ACERCA DO AUTISMO PARA ASSIM MELHOR CONHECER AS CARATERÍSTICAS E MELHOR LIDAS COM ESTES ALUNOS

Cerca de 82% (19% concordo plenamente, 63% concordo) responderam afirmativamente quando questionados, acerca da preocupação do professor em recolher informação sobre o autismo para assim melhor conhecerem as características destes alunos. 11% não concordam nem discordam e apenas 7% discordam da afirmação.

O professor preocupa-se em desenvolver competências no aluno portador de autismo

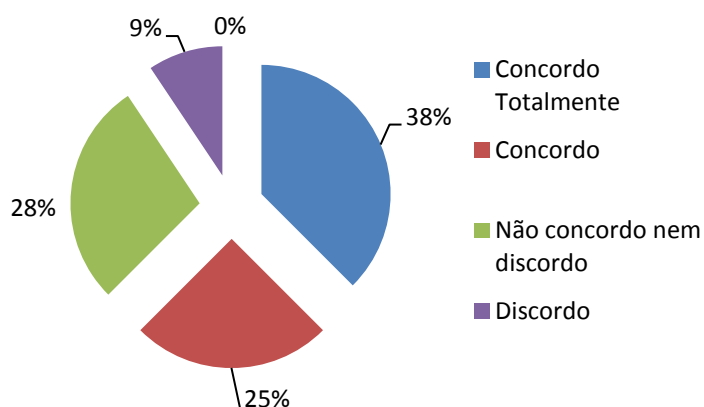


GRÁFICO 36 - O PROFESSOR PREOCUPA-SE EM DESENVOLVER COMPETÊNCIAS NO ALUNO PORTADOR DE AUTISMO

Relativamente à preocupação, por parte do professor titular, em desenvolver competências no aluno com autismo, 25% concorda, 38% concorda plenamente, cerca de 28% não concorda nem discorda e uma minoria deu uma resposta negativa discordando (9%).

Normalmente o professor faz adequações curriculares de modo a que estes alunos tenham melhores resultados.

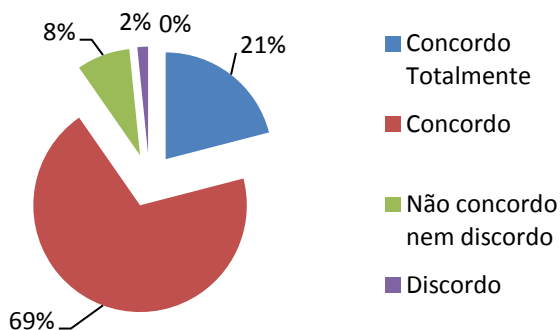


GRÁFICO 37 - PREOCUPAÇÃO DO PROFESSOR EM FAZER ADEQUAÇÕES DE MODO A QUE ESTES ALUNOS TENHAM MELHORES RESULTADOS

Através da análise do presente gráfico concluímos que os professores preocupam-se em fazer adequações de modo a que estes alunos tenham melhores resultados. Assim sendo, obtivemos 69% dos inquiridos a concordar e 21% a concordar totalmente. 8% dos inquiridos manifestaram que nem concordam nem discordam e apenas 2% discordaram.

Os professores de educação especial usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores do ensino regular

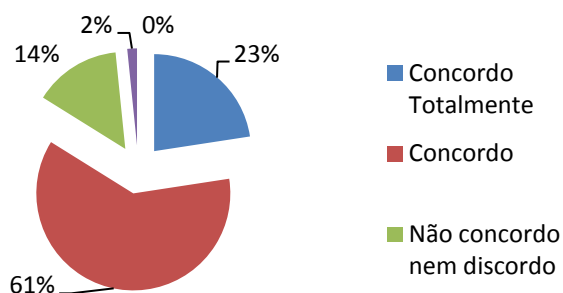


GRÁFICO 38 - PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL USAM MÉTODOS DIFERENTES DE ENSINO RELATIVAMENTE AOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

No que respeita à afirmação: «os professores de educação especial usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores regulares», 61% dos inquiridos concordam, 23% dos professores concordam totalmente, 14% não exteriorizam qualquer opinião em relação a este assunto não concordando nem discordando. 2% dos inquiridos discordam da premissa e não há doentes que discordem totalmente.

Os professores de educação especial têm melhor preparação que os professores do ensino regular para ensinar as crianças com autismo

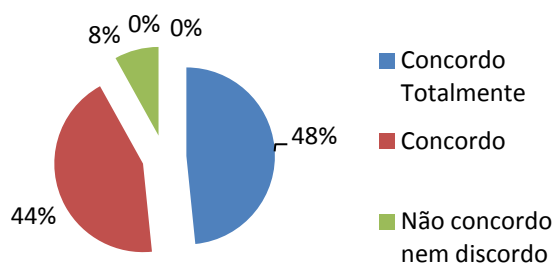


GRÁFICO 39 - OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL TÊM MELHOR PREPARAÇÃO QUE OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR PARA ENSINAR AS CRIANÇAS COM AUTISMO

Em relação à análise deste gráfico podemos atestar que alguns dos nossos inquiridos (8%) sentem dificuldades em se posicionarem em relação a este assunto. Já 44% concordam que os professores de educação especial têm melhor preparação que os professores do ensino regular para ensinar as crianças com autismo e 48% concordam plenamente. Estas respostas não são contrapostas pois não há professores inquiridos que discordem da afirmação.

Sinto-me capaz de integrar na minha turma crianças com autismo

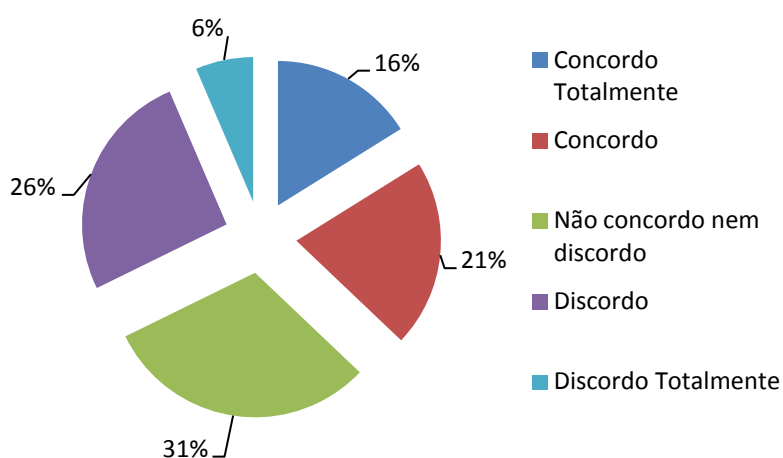


GRÁFICO 40 - SINTO-ME CAPAZ DE INTEGRAR NA MINHA TURMA UMA CRIANÇA COM AUTISMO

Através da leitura dos resultados obtidos podemos constatar, que os inquiridos estão muito divididos nas suas respostas Há os que se sentem completamente capazes de integrar nas suas turmas alunos com PA ,16%, há os que se sentem capazes, 21%. Não manifestaram opinião. Temos que ter em conta que uma grande percentagem discorda,26% e 6% discordam totalmente com a afirmação.

Confirmação das Hipóteses:

Representação da Hipótese nº 1: São os professores com mais tempo de serviço que, perante um aluno com autismo, procuram mais informações acerca desta patologia.

De acordo com os dados recolhidos e considerando os professores com menos tempo de serviço têm menos do que 15 anos e os professores com mais tempo de serviço os que têm mais de 15 anos temos uma amostra de 62 inquiridos com (40%), com menos tempo de serviço e (60%), com mais tempo de serviço.

Através da análise dos dados verifica-se que os professores com mais tempo de serviço têm mais contato com as crianças com autismo.

Tempo de serviço X Pesquisa de informação

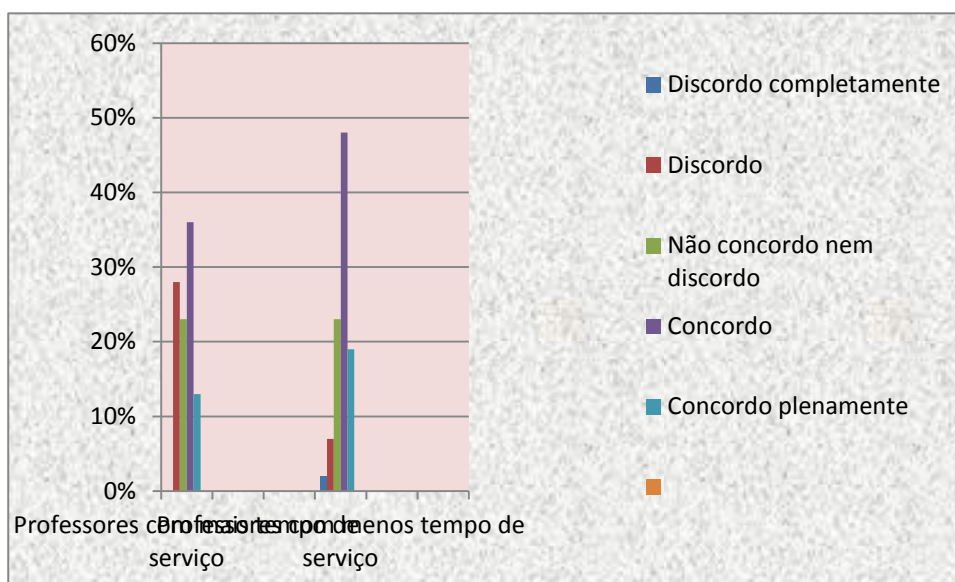


GRÁFICO 41 - QUANDO UM ALUNO COM PA É INCLUÍDO NA TURMA HÁ UMA PREOCUPAÇÃO POR PARTE DO PROFESSOR EM PESQUISAR INFORMAÇÃO ACERCA DO AUTISMO

No gráfico 41, verifica-se nos professores com menos tempo de serviço cerca de 49% acham importante procurar informações sobre autismo se tiver alunos com esta perturbação e 19% acham muito importante; ao passo que 38% professores com mais tempo de serviço acham importante e 13% acham muito importante procurar informações sobre autismo se tiver alunos com esta perturbação. A percentagem de professores que não têm opinião é equivalente nos dois grupos. Nos professores com mais tempo de serviço, a percentagem de professores que não concordam com a importância da pesquisa de informação é muito mais elevada, 29%, enquanto que nos professores com menos formação apenas se verificam 8% das respostas negativas.

Tempo de serviço X frequência de ações de formação

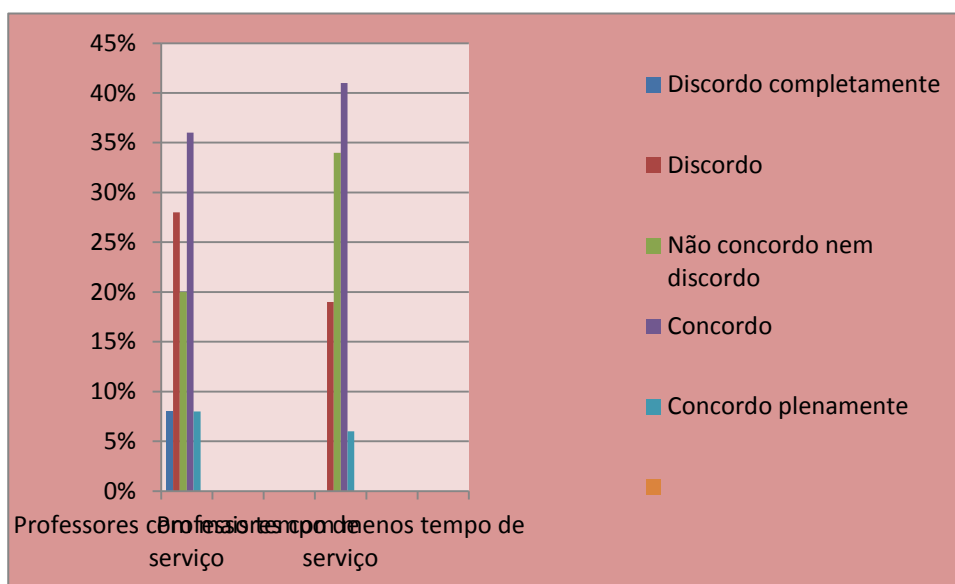


GRÁFICO 42 - OS PROFESSORES PREOCUAM-SE EM FREQUENTAR AÇÕES DE FORMAÇÃO LIGADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Através do gráfico 42, verificou-se que independentemente dos anos de serviço, ambos os professores concordam que se devem preocupar em fazer formação em educação especial, mas verifica-se que, nos professores com menos tempo de serviço, uma grande percentagem não emite opinião. No grupo dos professores com mais tempo de serviço há um número mais elevado de professores que discordam com a afirmação, 28%, em oposição aos 19% dos professores com menos tempo de serviço.

A formação sobre a temática das NEE é um elemento essencial e importante para a inclusão destas crianças, pois quanto maior for a preparação do docente sobre a temática, melhor e mais personalizadas serão as planificações e estratégias a empregar. SIMON (1991), afirma que em diversos estudos se chegou à conclusão que a falta de formação leva a atitudes menos positivas por parte dos docentes.

Neste sentido, concluímos que os professores mais novos podem ainda não ter tido muito contato com alunos com autismo mas revelam uma atitude mais favorável face à inclusão destes alunos do que os professores com mais tempo de serviço pois têm a preocupação em procurar mais informação sobre autismo do que os professores mais velhos, procuram fazer ações de formação e concordam que ter experiência e formação para lidar com os alunos com autismo é essencial verificando-se assim a hipótese 1.

Representação da hipótese nº.2- Os professores com formação em educação especial revelam uma atitude mais favorável face à inclusão de alunos com PA do que os professores sem formação em educação especial

Formação em educação especial X Planear trabalho pedagógico

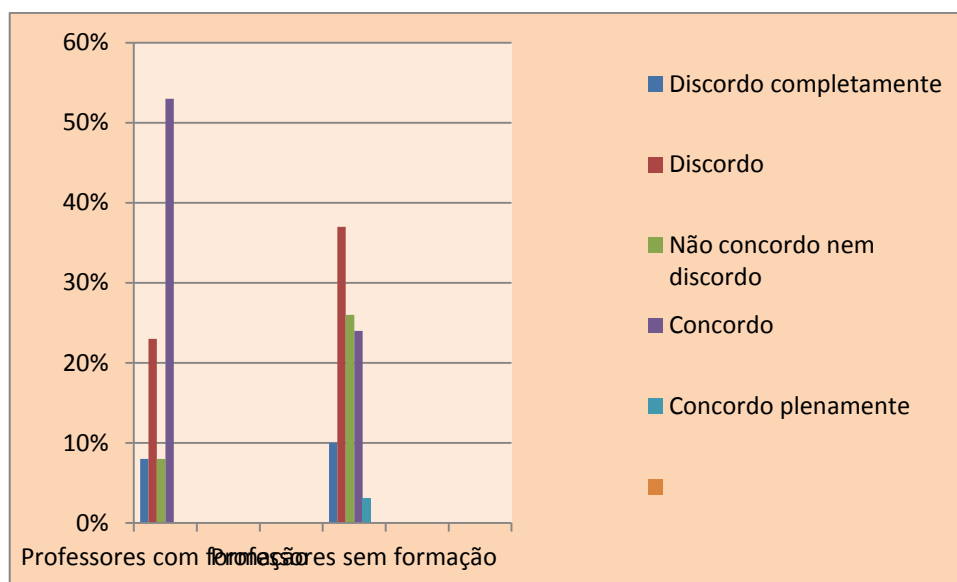


GRÁFICO 43 - PLANEAR O TRABALHO PEDAGÓGICO CONSIDERANDO AS NECESSIDADES DO ALUNO COM AUTISMO É SIMPLES

Da análise referente à formação, verificámos que a grande maioria dos inquiridos não possui formação especializada na área das necessidades educativas especiais, 71%, pelo que se poderá dizer que este é um dos constrangimentos para a inclusão. Em relação à opinião dos professores nas respostas dadas à questão: «Planear o trabalho pedagógico considerando as necessidades do aluno com autismo é simples» verificamos que a maioria, 53%, dos professores com formação concorda com a afirmação. 22% discordam e igual número não emite opinião. Quanto aos professores sem formação em educação especial as respostas estão mais distribuídas, 38% dos professores inquiridos, discorda com a afirmação. De salientar que uma percentagem de 28% não tem opinião

formada talvez por nunca terem necessitado de planificar, uma vez que há muitos professores que nunca tiveram contato com alunos com autismo. Uma pequena percentagem de professores sem formação concorda, 25%, com que planejar para crianças com autismo é simples.

Sabemos que a presença de um aluno com autismo vem estabelecer uma nova dinâmica na turma, impondo o desenvolvimento de respostas, no domínio da diferenciação pedagógica, o que implica a maximização dos recursos.

Segundo Ainscow (1996) esta conceção baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças. Alunos com NEE funcionam como um estímulo, ao impor estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos. Os resultados obtidos vêm de encontro à hipótese 1, pois o grupo de professores com formação estão mais disponíveis e mais à vontade com as planificações e preparação de aulas contrapondo com os professores sem formação que, na sua maioria, consideram a planificação uma tarefa difícil.

Formação em educação especial X preocupação em desenvolver competências

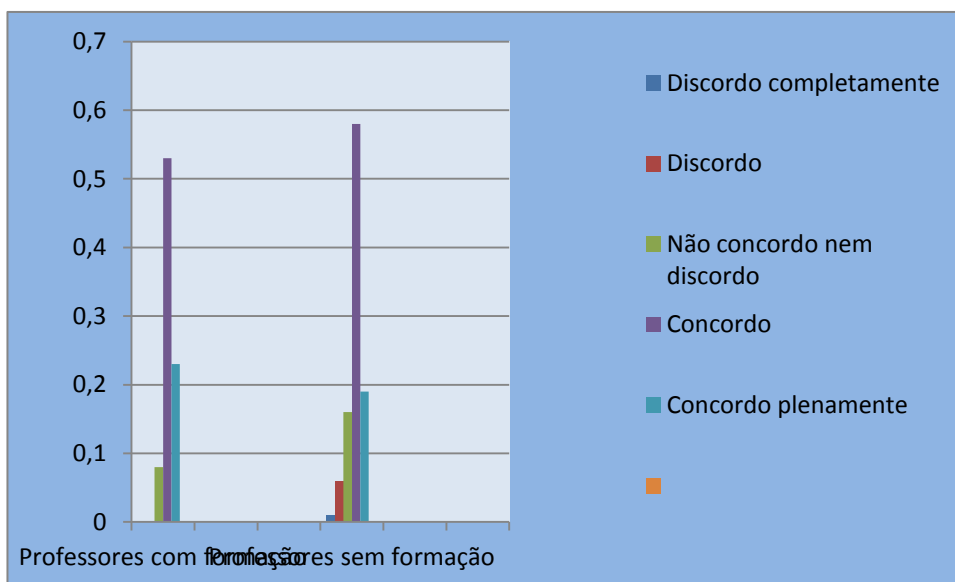


GRÁFICO 44 - O PROFESSOR TITULAR PREOCUPA-SE EM DESENVOLVER COMPETÊNCIAS NO ALUNO PORTADOR DE PA

Os resultados obtidos no gráfico 42 demonstram que ambos os grupos de professores, com formação e sem formação, concordam maioritariamente ou concordam plenamente, quando se diz que os professores preocupam-se em desenvolver competências nos alunos com autismo. De facto, é uma realidade, e cabe aos professores desenvolver os métodos e as estratégias adequadas para a sua atividade letiva a fim de desenvolver competências. Segundo Correia (1997) espera-se que o professor “utilize e desenvolva atividades de ensino individualizado junto de crianças com N.E.E. e mantenha um programa eficaz para o resto do grupo e colabore na integração social da classe”. No grupo dos professores sem formação cerca de 11 inquirido não têm opinião concreta, talvez por nunca terem trabalhado com alunos com esta patologia. Nesta questão não encontramos diferenças significativas para validar a hipótese.

Formação em educação especial X capacidade em integrar um aluno com autismo

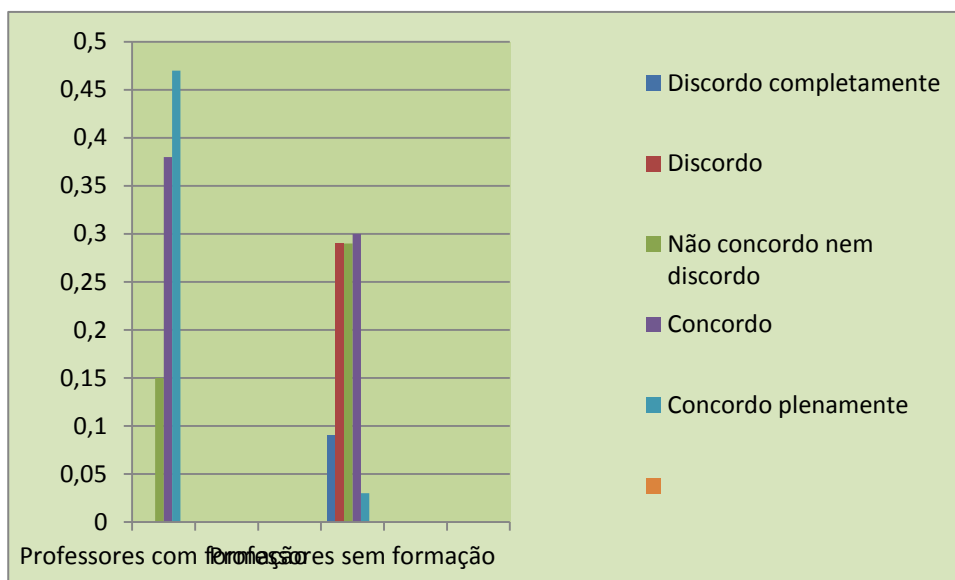


GRÁFICO 45 - SINTO-ME CAPAZ DE INTEGRAR NA MINHA TURMA CRIANÇAS COM PA

Ao analisar o gráfico 45 podemos constatar a que as respostas entre professores com formação e sem formação diferem bastante. Os professores com formação estão mais seguros quanto à capacidade em integrar na turma uma criança com autismo, a maioria, 47%, responde que concorda plenamente e 38% concorda com a questão. Podemos também dizer que o grupo dos professores sem formação existem muitos mais, 38% que não emitem opinião contrapondo com os 15% dos professores com formação. Nos professores com formação nenhum respondeu que não se sente capaz de incluir o aluno enquanto que nos professores sem formação há os que discordam, 29%, e os que discordam plenamente, 9%. Como afirma Correia (1999) “O sucesso de integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitiram ser responsivos à necessidades educativas da crianças, e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração”. Também Correia, citando Conway e Gow (1998), afirma que muitos professores sentem dificuldade em fazer adaptações curriculares, em lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos ou nos procedimentos a seguir em caso de emergência. Os resultados de alguns estudos indicam que os professores relatam que as exigências educativas são maiores quando têm alunos com NEE nas suas classes, pois sentem uma tensão adicional que, para além de diminuir a sua habilidade para dar atenção às necessidades académicas e sociais dos alunos sem NEE, aumentam a sua frustração e angústia.

Através deste estudo, verificamos que, embora de forma geral os professores estejam recetivos à inclusão, denotou-se ainda alguma renitência/resistência à mesma por parte de outros docentes. Isto que verificámos vem de encontro à opinião de Hallahan & Kauffman (1997), quando profere que o professor tem de enfrentar os «medos» que se apoderam de si ao depararem-se com alunos com NEE nas suas turmas. Estes «medos» segundo o autor são devidos à falta de formação nesta área e isso é confirmado com os dados por nós encontrados. São os docentes com mais idade que manifestam maior renitência, pois à priori não tiveram formação nesta temática. Podemos concluir que os docentes com formação na área das NEE concordam que esta os leva a mudanças ao nível do procedimento na sala de aula, ajudando-os a encontrar respostas novas e eficazes para o exercício das suas funções docentes com estes

alunos e que se sentem mais preparado para incluir uma aluno com autismo na suas classes verificando-se assim a hipótese 2.

Representação da Hipótese nº 3: O conhecimento das características do autismo, por parte dos professores, depende do ciclo que lecionam.

Conhecimento acerca das características dos alunos com PA

Nos gráficos 9 a 21, apresentado anteriormente, pode-se verificar que em todos os itens a maior parte das respostas dos inquiridos corresponde às características das crianças com EA que na revisão da literatura foi referido pelos os autores. Ou seja, não existe nenhum item em que a maior percentagem entre o 'sim' e o 'não' seja contrária à opinião dos autores.

Pode-se ainda constatar quais as características que obtiveram mais respostas por parte dos inquiridos e que estes associam ou não à PA ou quais as respostas que ficaram mais distribuídas. Neste sentido, elaborou-se a tabela 7 para apresentar quais as características que estes associam mais à PA. Esta tabela encontra-se por ordem decrescente dos itens de acordo com a percentagem relativa às respostas dos inquiridos.

| Afirmações | Resposta/Percentagem |
|---|-----------------------------|
| 11 - Dificuldade em adaptar-se à mudança | Sim: 97% |
| 4 - Insistem no seguimento de certas rotinas | Sim: 97% |
| 3 - Dificuldade na socialização | Sim: 92% |
| 10 - Têm interesses específicos | Sim: 92% |
| 2 - Dificuldade em entender metáforas | Sim: 90% |
| 9 - Dificuldade na interação social | Sim: 85% |
| 1 - Atraso significativo no desenvolvimento cognitivo | Não: 84% |
| 12 - Existe atraso significativo na linguagem | Não: 84% |
| 6 - Dificuldade no pensamento abstrato | Sim: 84% |
| 5 - Dificuldade em perceber expressões faciais | Sim: 69% |
| 7 - Têm boa coordenação motora | Não: 60% |
| 8 - Apresentam características faciais que os distinguem dos outros | Não: 56% |

TABELA 7 - ORDEM DECRESCENTE DOS ITÊNS SOBRE AS CARATERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM PA CONFORME A PERCENTAGEM DO NÚMERO DE RESPOSTAS

Desta forma, constata-se que todas as características são conhecidas pela maior parte dos inquiridos e que as quatro características que tiveram mais respostas foram: ‘dificuldade em adaptar-se à mudança’ (97%); ‘insistem no seguimento de certas rotinas’ (97%) , ‘dificuldade na interação social’ (92%) e têm interesses específicos com 92%.

É de referir que apenas alguns inquiridos que inicialmente referiram que não conheciam este síndrome, escolheram respostas corretas para alguns itens, afirmando assim que pertenciam à classe das características do autismo. Houve também inquiridos que responderam que conheciam o autismo, mas que

consideram características que não correspondiam ao referido pelos autores da revisão da literatura.

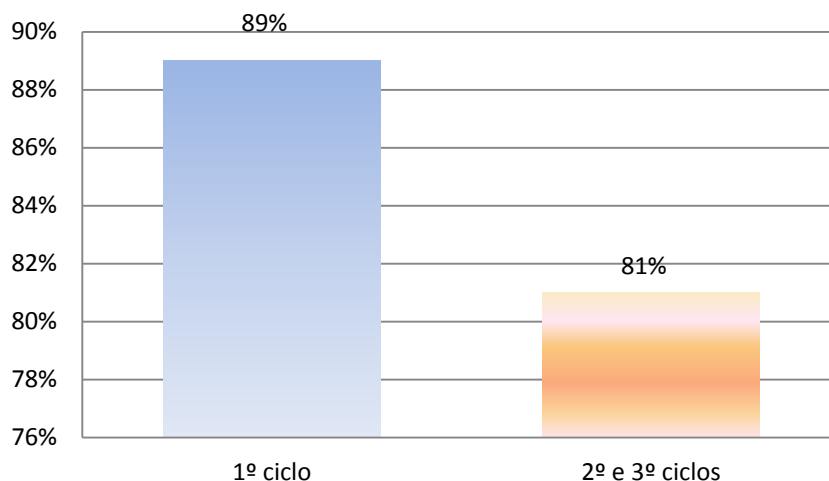


GRÁFICO 46 - CONHECIMENTO DAS CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS COM PA POR PARTE DOS INQUIRIDOS DE ACORDO COM O CICLO QUE LECIONAM

Pode-se concluir que os professores desta amostra, na sua maioria, demonstraram estar razoavelmente esclarecidos acerca das características das crianças com AUTISMO. No entanto, o grupo do 1º ciclo parece conhecer melhor as características, 89%, relativamente ao 2º e 3º ciclo, 81%. Não nos parece que a diferença seja significativa para afirmar que: «O conhecimento das características do autismo, por parte dos professores, depende do ciclo que lecionam» não se validando assim a hipótese nº 3.

Podemos então concluir que não depende do ciclo que lecionam o facto de conhecerem mais ou menos características do autismo, neste aspeto não podemos dizer que os professores do 1º ou do 2º e 3º ciclos deste agrupamento conhecem mais ou menos características da PA dependendo do ciclo que lecionam.

Concluindo, no Agrupamento de Escolas de Escariz os docentes menos tempo de serviço e com formação em educação especial sentem-se com mais capacidade para incluir crianças com PA nas suas turmas, estes preocupam-se em procurar mais informação sobre autismo, procuram fazer ações de formação e concordam que ter

experiência e formação para lidar com os alunos com autismo é essencial. Relativamente ao conhecimento de características entre ciclos. De uma forma geral, os docentes sentem-se sensibilizados para a inclusão embora muitos afirmem que não se sentem preparados nesse sentido decidimos partir para a ação.

Capítulo 4 – Ação – Possíveis estratégias a implementar

Ação – Estratégias a implementar no Agrupamento de Escolas de Escariz

Como podemos concluir com este estudo, alguns docentes deste agrupamento não se sentem completamente capazes para incluir alunos com PA nas suas turmas, pela falta de experiência, por falta de conhecimentos, falta de formação ou até por ainda não terem tido essa experiência... Propomo-nos então a sugerir algumas estratégias a implementar neste agrupamento para que os professores se sintam mais preparados para esta realidade.

→ **Promover ações de formação/sensibilização:**

O agrupamento já tem por hábito fazer uma vez ou duas por ano ações de esclarecimento, propomos que assim continue mas tentar fazer com que mais professores estejam presentes. Estas ações ajudar-nos a garantir que os alunos possuam equidade nas oportunidades de acesso ao currículo e de sucesso educativo através, quer da diversificação dos processos de ensino de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, quer da participação nas atividades escolares, de acordo com o seu nível de funcionalidade.

Será interessante oferecer formação relativamente às principais características comportamentais, cognitivas... Dar a conhecer algumas estratégias a utilizar perante certos comportamentos, sem esquecer nunca que serão apenas pontos de partida porque cada caso é um caso.

→ **Divulgar trabalhos feitos por estes alunos**

Com a inclusão não se pretende que estes alunos estejam na escola fechados numa Unidade de Ensino Estruturado, como já vimos anteriormente, e porque não trazer para a comunidade o que é feito por estes meninos e pelos colegas das turmas não só na unidade mas também em parceria com os professores titulares de turma? O agrupamento tem uma página seria interessante divulgar nessa pagina, talvez mensalmente, atividades desenvolvidas com relatos, fotos... atividades como a horta, a ida à pastelaria, a culinária, as ações desenvolvidas... Ao serem partilhadas estas vivencias permitiria ao professor, colegas, funcionários e encarregados de educação conhecer a UEEA.

→ **Abertura da Unidade a professores e alunos**

De encontro à proposta anterior seria muito importante «abrir» a UEEA ao alunos e professores da escola. Claro que esta «abertura» teria de ser muito bem preparada porque seria lá ir a qualquer hora e momento porque perturbaria o normal funcionamento da mesma. Poderia ser no início do ano letivo se promoverem visitas talvez durante uma semana. Há professores e alunos do agrupamento que nunca entraram na UEEA e porque não começar por aí? Ao lá entrarem os professores poderiam até encontrar estratégias de trabalho ao verem as pistas de trabalho organizadas nas paredes, ao verem cada espaço e a que se destina, jogos, materiais TIC... Poderia ser organizado por turmas até haver alguém que explicasse o que ali se faz...

→ **Distribuição de um panfleto**

Pensamos também que a criação de um panfleto onde constassem algumas características, algumas estratégias, algo que nos faça pensar... seria interessante. Este poderia ser distribuído aos professores que poderiam ficar com um ponto de partida para futuras pesquisa.

No âmbito deste mestrado construímos um exemplo do que poderia ser esse panfleto, anexo B

Conclusão

Conclusão

A concretização desta dissertação acabou por ser um grande desafio na aprendizagem, pois permitiu-nos pesquisar, explorar um tema bastante atual e pertinente, as dificuldades sentidas pelos professores do ensino regular, na inclusão de alunos com autismo numa perspetiva de atitudes dos professores.

É pertinente elaborar trabalhos de investigação, porque é através deles que se ampliam conhecimentos que auxiliam a nossa prática pedagógica, bem como ajudam a construção e desenvolvimento do ensino/aprendizagem. É importante ter-se um conhecimento sobre a criança com Necessidades Educativas Especiais, as suas características e desenvolvimento para a formação de oportunidades na maximização do seu potencial. Este facto é ainda mais relevante na medida em que estas crianças necessitam de maior orientação, ajuda e de uma estimulação sistemática. Nunca nos poderemos esquecer que os pais, a escola e os professores são e serão sempre os maiores intervenientes no processo educativo.

Concluimos que qualquer profissional da educação, independentemente da idade, habilitação académica, tempo de serviço, necessita de uma “bagagem” que lhe permita exercer com sucesso a sua prática pedagógica e lhe proporcione uma atuação sólida e segura. Correia (1999), afirma que «sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado».

O tema que temos vindo a trabalhar diz respeito, em particular, à comunidade educativa e, de um modo geral, a toda a sociedade. O sucesso da escola inclusiva depende da intervenção e do esforço de um conjunto vasto de intervenientes. A formação é um elemento essencial para a educação inclusiva por que muitos professores em exercício não possuem competências que são requeridas numa perspetiva de educação inclusiva e por isso a formação contínua revela-se de fundamental importância.

Na mesma linha Correia (2003) diz que a maioria dos professores acredita no conceito de Inclusão, tem-se verificado que eles têm alguns receios em relação a esta mudança, especialmente porque sentem a que lhes falta a formação necessária para ensinar os alunos com NEE.

Acreditamos, neste momento, poder dizer que conseguimos cumprir com os nossos objetivos iniciais, após a leitura de todo o trabalho, ficamos com a sensação de dever cumprido.

Com este trabalho os nossos maiores desejos são poder sensibilizar para a problemática da inclusão, para conseguirmos dar a nossa contribuição para a melhoria da qualidade de vida dos nossos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Se este objetivo for atingido sentir-nos-emos plenamente recompensados.



Linhas futuras de investigação

Linhas futuras de investigação

Ao terminar o trabalho é-nos possível identificar algumas limitações que poderão ser levadas em conta em futuras investigações.

Torna-se fundamental continuar com a investigação nesta área e tentar comprovar ou refutar os modelos apresentados, pois só através de uma efetiva compreensão desta patologia é que encontraremos o caminho

Em primeiro lugar, parece importante alargar a amostra da investigação, podendo analisar os resultado já no pré escolar onde já estão incluídos cinco alunos com PA e para o próximo ano letivo poderemos alargar também ao secundário pois também nesse ciclo iremos ter alunos com PA. A amostra deste estudo eram apenas professores do agrupamento de Escariz, seria interessante aplicar o mesmo estudo num outro agrupamento de outra localização geográfica, talvez numa grande cidade, num agrupamento maior e depois comparar os resultados.

Neste seguimento, esta investigação poderá prosseguir, futuramente, na linha de aprofundar e desenvolver atitudes e estratégias do professor e dos colegas para receber e integrar estas crianças de forma efetiva nas atividades curriculares da sua faixa etária, bem como o estudo de novas metodologias e da sua eficácia.



Bibliografia

Bibliografia

AINSCOW, M. *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Lisboa : Instituto da Inovação Educacional, 1996.

ALLPORT, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge. MA: Addison- Wesley.

BAUDISTA, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

CORREIA, L. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, 1997.

CORREIA, L. de Miranda, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Coleção Educação Especial, Porto Editora, Porto, 1999.

CORREIA, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão - Quem disse que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

EAGLY, A. H., & CHAIKEN, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Philadelphia, PA: Harcourt Brace Jovanovich.

FORTIN, Marie-Fabienne. *O Processo de Investigação – da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência, 1999.

HALLAHAN, D. & KAUFFAMN, J. *Exceptional learners: introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

KARAGIANNIS, A. Rationale for inclusive schooling. In S. Stainback; W. Stainback (eds.). *Inclusion-a guide for educators*. Baltimore: PaulBrooks, 1996.

LIMA, L. P. (2000). *Atitudes: estrutura e mudança*. In J. Vala e M. B.

MARCELI, D. (2005), *Infância e psicopatologia*. Lisboa: Climepsi Editores Monteiro (orgs), Psicologia Social (pp. 187 – 225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MORISSETTE, D. e GINGRAS, M. (1994). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Porto: Edições Asa.

NETO, F. (1998). *Psicologia social*. Vol. I. Lisboa: Universidade Aberta.

TRIANDIS, H. C. (1974). *Actitudes y cambios de actitudes*. Barcelona: Ediciones Toray.

NIELSEN, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula (um guia para professores)*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, Edgar de Gonçalves, (1999). *Autismo: O Significado como Processo Central*. Coleção Livros SNR nº 15. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiências. Lisboa.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RODRIGUES, D., *Necessidade e Dimensões da Formação Contínua de Professores de Educação Especial*. Porto: Revista Integrar n.º 4, 1994.

ROTTA, Newra et col. (2006), *Transtornos da Aprendizagem - abordagem neurobiológica e multidisciplinar*, Artmed, SA, Brasil.

SALEND, S. *Effective mainstreaming creative inclusive classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1998.

SCHWARTZMAN, J. S. (1995). *Autismo Infantil*. São Paulo: Memnon.

TURNBULL, A. et al. *Exceptional lives: special education in today's schools*. Englewood Cliffs: Merrill, Prentice Hall, 1995.

VENTURA, F. e NETO, F. (2004). *Dimensões da significação afetiva do professor perante o aluno oriundo dos PALOP*. *Psychologica*, 37, 203-215.

Anexos

Anexo A

Caro colega: Este questionário destina-se a ser preenchido por professores do 1º, 2º e 3º ciclos que lecionam no Agrupamento de Escolas de Escariz. As respostas ao questionário tem como objetivo fornecer elementos para a dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, ministrada pela Escola Superior de Educação João de Deus. Tem por objetivo aferir se os professores do ensino básico deste agrupamento sentem-se preparados para incluir nas suas turmas crianças com autismo. Solicitamos a sua colaboração sincera e ponderada, pois dela depende a validação da investigação. Responda, por favor, a todas as questões, pois a sua opinião é determinante para o sucesso deste estudo. Muito obrigado pela sua colaboração.

Informo ainda de que lhe é garantido o total e completo anonimato.

PARTE I – Características Pessoais e Profissionais

1 - Coloque uma cruz na quadrícula correspondente:

1.1 -Género:

Feminino

Masculino

1.2 - Idade:

Menos de 25 anos

Entre 36 e 45 anos

Entre 25 e 35 anos

Mais de 46 anos

1.3 - Habilitações Académicas:

Bacharelato

Mestrado

Licenciatura

Doutoramento

1.4 - Tem formação em Educação Especial?

Não

Sim

1.5- Tempo de Serviço:

Menos de 5 anos

Entre 5 e 10anos

Entre 10 e 15 anos

Entre 15 e 20 anos

Mais de 20 anos

1.6 – Situação profissional:

Contratado

Quadro de Zona pedagógica

Quadro de Agrupamento

1.7 – Ciclo que leciona:

1º ciclo

2º e 3º ciclos

PARTE II – Representações sociais acerca do Autismo

Coloque uma cruz na quadrícula correspondente.

1 - Conhece a Perturbação Autista?

Não Sim

2 - Tem na sua sala, ou já teve, crianças com autismo?

Não Sim

3 - Quais é que considera ser as principais características de crianças com AUTISMO?

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| 3.1 - Atraso significativo no desenvolvimento cognitivo | | |
| 3.2 - Dificuldade em entender metáforas | | |
| 3.3 - Dificuldade na socialização | | |
| 3.4 - Insistem no seguimento de certas rotinas | | |
| 3.5 - Dificuldade em perceber expressões faciais | | |
| 3.6 - Dificuldade no pensamento abstrato | | |
| 3.7 - Têm boa coordenação motora | | |
| 3.8 - Apresentam características faciais que os distinguem dos outros | | |
| 3.9 - Dificuldade na interação social | | |
| 3.10 - Têm interesses específicos | | |
| 3.11 - Dificuldade em adaptar-se à mudança | | |
| 3.12 - Existe atraso significativo na linguagem | | |
| 3.13 - Repetição de palavras proferidas por outros (ecolalia) | | |

4 – Já leu o decreto 3/2008?

(Decreto de lei que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário definindo como objetivos da educação especial a inclusão educativa e social)

Não Sim

5 – Sente-se com formação adequada para integrar/incluir alunos com autismo na sala de aula?

Não Sim

6 – Costuma frequentar as ações de sensibilização relacionadas com autismo disponibilizadas pelo Agrupamento?

Não Sim

7 – Assinale, indicando o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações. Selecione uma opção em cada linha

| | Concordo Totalmente | Concordo | Nem concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 7.1 – Os alunos portadores de autismo perturbam o normal funcionamento das aulas | | | | | |
| 7.2 - O acompanhamento dos alunos portadores de autismo deve ser meramente da responsabilidade do professor de educação especial | | | | | |
| 7.3 - Os alunos com autismo devem estar incluídos na turma regular, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam.. | | | | | |
| 7.4- A inclusão pretende que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 7.5- A inserção da criança com autismo nas classes regulares é benéfica para os colegas. | | | | | |
| 7.6 -Torna-se necessário diversificar as estratégias de ensino utilizadas para ensinar uma criança com autismo. | | | | | |
| 7.7- Planejar o trabalho pedagógico considerando as necessidades do aluno com autismo é simples. | | | | | |
| 7.8- Ter experiência e formação para lidar com os alunos com autismo é essencial. | | | | | |
| 7.9 -Se o professor do ensino regular não tiver formação especializada dificilmente conseguirá dar respostas adequadas aos alunos com autismo | | | | | |
| 7.10- Os professores preocupam-se em frequentar ações de formação ligadas à educação especial. | | | | | |
| 7.11- Quando um aluno com EA é incluído na turma há uma preocupação por parte do professor em pesquisar informação acerca do autismo para assim melhor conhecer as características e melhor lidar com estes alunos. | | | | | |
| 7.12- O professor preocupa-se em desenvolver competências no aluno portador de autismo | | | | | |
| 7.13- Normalmente o professor faz adequações curriculares de modo a que | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| estes alunos tenham melhores resultados. | | | | | |
| 7.14- Os professores de educação especial usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores do ensino regular. | | | | | |
| 7.15- Os professores de educação especial têm melhor preparação que os professores do ensino regular para ensinar as crianças com autismo. | | | | | |
| 7.16- Sinto-me capaz de integrar na minha turma crianças com autismo | | | | | |

Todos diferentes, todos especiais

Este panfleto foi realizado no âmbito do mestrado em educação especial- domínio cognitivo motor.

Tendo em conta que o agrupamento de Escolas de Escariz tem um Unidade de Ensino Estruturado do Autismo fez-se um estudo de forma a perceber se os professores deste agrupamento estão preparados para incluir crianças com Espectro do Autismo nas suas turmas. Em resultado decidiu-se a criação deste panfleto de forma a divulgar alguma informação sobre esta patologia



Agrupamento de escolas de Escariz

4540320 Escariz

secretaria@aeescariz.com

256920300

256920309

<http://www.aeescariz.com>

Viver comigo não é tão difícil assim...



Realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor

O autismo é:

Um distúrbio congênito caracterizado por alterações no desenvolvimento infantil que se manifesta nos primeiros meses de vida, caracteriza-se por um retrocesso das relações interpessoais e diversas alterações de linguagem e dos movimentos.

A origem desta patologia é ainda desconhecida. Existem teorias que atribuem causas de ordem genética hereditária, perturbação precoce das relações interpessoais e uma combinação de fatores orgânicos e afetivos

Caraterísticas:

- Dificuldade em adaptar-se à mudança*
- Insistem no seguimento de certas rotinas*
- Dificuldades na socialização*
- Existe atraso significativo na linguagem*
- Atraso significativo no desenvolvimento cognitivo*
- Repetição de palavras proferidas por outros (ecolalia)*
- Têm interesses específicos*
- Dificuldade em perceber expressões faciais*
- Dificuldades em entender*

Um professor deve:

- Ter paciência*
- Falar baixo*
- Utilizar uma linguagem objetiva*
- Falar com o aluno pausadamente e articulando bem as palavras*
- Falar sempre de frente para a criança*
- Chamar o aluno ao quadro*
- Exigir do aluno respeitando o seu ritmo*
- Tirar-se proveito dos seus interesses específicos para o motivar*
- Criarem-se ambientes calmos de trabalho*
- Preparar o aluno com antecedência sempre que houver mudanças significativas*
- Criação de um plano diário de forma a facilitar a adaptação do aluno*
- Escolher-se um colega para desempenhar as funções de tutor*